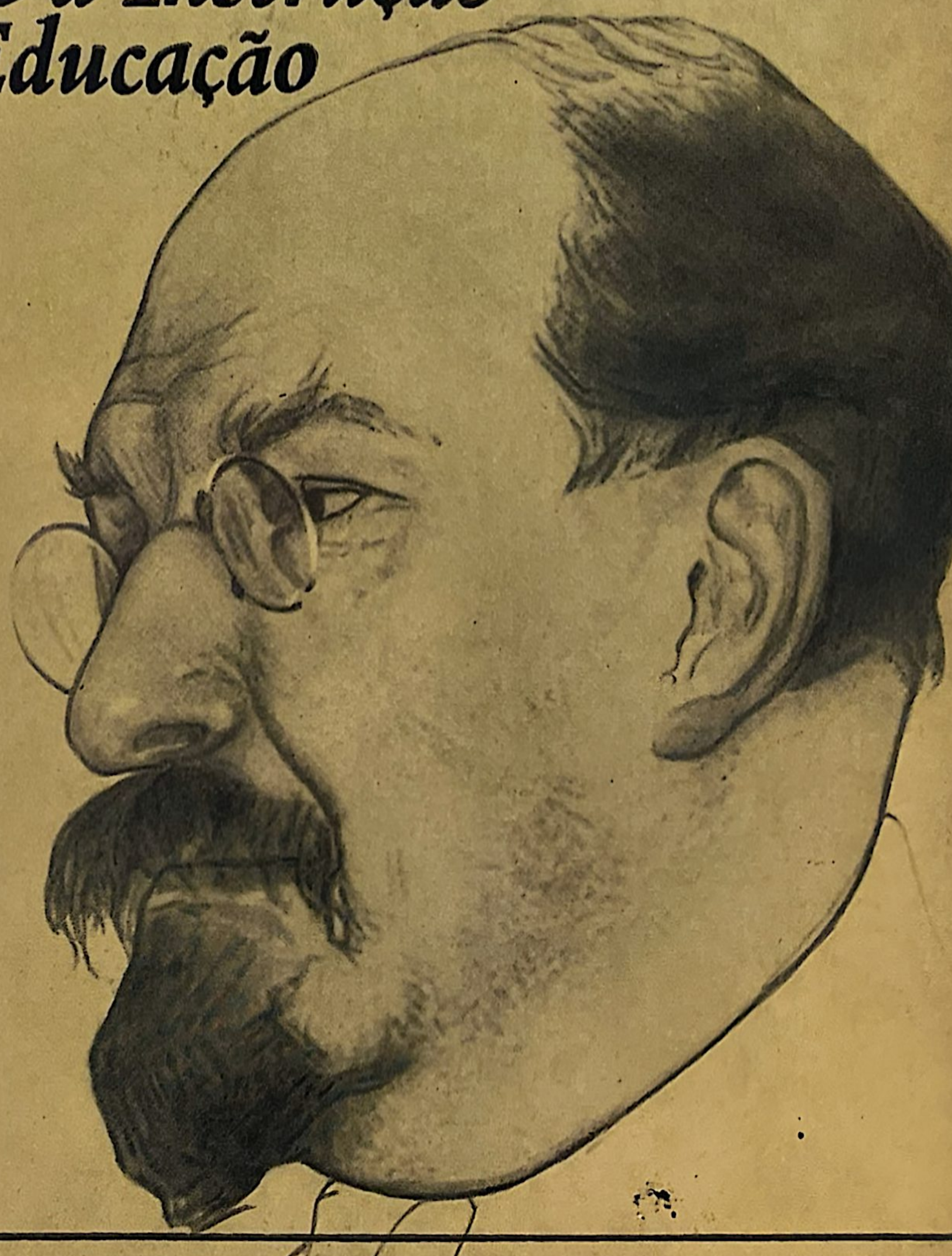
Artigos e Discursos

ANATOLI LUNATCHARSKI

Sobre a Instrução e a Educação



Edições Progresso

Artigos e Discursos

ANATOLI LUNATCHARSKI

Sobre a Instrução e a Educação

Edições Progresso
Moscovo

Tradução de *Filipe Guerra*

А. В. Луначарский
ОБ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ
Сборник статей и выступлений
на португальском языке

Composição e comentários de *E.D.Dneprov*

© Tradução para o português
Edições Progresso, 1988

Impresso na URSS

Л $\frac{4430400000—447}{014(01)—88}$ 203—88

ISBN 5-01-000658-8

AO LEITOR

O livro que vos propomos é dedicado à herença pedagógica de A. Lunatcharski, eminente personalidade pública e homem de Estado soviético, que deu um inestimável contributo ao progresso da cultura e do ensino socialistas.

Nomeado, por iniciativa de V. I. Lénine, Comissário do Povo para a Instrução Pública, Lunatcharski, de colaboração com outras eminentes personalidades do ensino, soube, nas extremamente difíceis condições dos primeiros anos do poder soviético, lançar as bases do novo sistema de instrução, elaborar as principais teses teóricas e práticas da edificação da escola socialista. Sob a direcção de V. I. Lénine, Lunatcharski levou à prática os princípios da escola politécnica unificada do trabalho, criou uma ampla rede de educação pré-escolar, de instrução profissional secundária e de ensino superior, de estabelecimentos de ensino e de cultura.

A força persuasiva das teses pedagógicas de Lunatcharski consiste no facto de ele as fundamentar na metodologia marxista-leninista, de estabelecer uma estreita ligação entre os problemas da instrução pública e as questões sociopolíticas e económicas. Nos seus artigos e intervenções, Lunatcharski discute no plano científico, marxista, a organização do sistema de instrução pública, define os objectivos da educação e as exigências para com o conteúdo e os métodos de ensino. Lunatcharski contribuiu substancialmente para a resolução de problemas pedagógicos tão importantes como os da escola e a vida, o indivíduo e a colectividade, o indivíduo e a sociedade. Segundo Lunatcharski, a escola deve ser factor primordial da educação, cujo objectivo fundamental é o desenvolvimento harmonioso da personalidade.

O indivíduo é o valor supremo na sociedade socialista, afirmava Lunatcharski. «Queremos — escrevia ele — formar um homem o mais harmonioso possível no plano moral e espiritual, possuindo uma formação geral completa e podendo facilmente aceder à especialização neste ou naquele domínio. Por isso nós propomos criar um colaborador verdadeiramente bem-intencionado para com todos os seus concidadãos, queremos formar alguém que para todos seja um camarada e, enquanto a luta durar, um combatente pelo ideal socialista».

Toda a actividade de Lunatcharski exprime uma fé ardente num futuro radioso e belo. No decurso dos duros anos da guerra civil, da ruína económica e da fome, não deixou de sonhar com um homem ideal: «fisicamente belo, desenvolvendo-se harmoniosamente, amplamente instruído, um homem familiarizado com os fundamentos e as principais conquistas nos mais variados domínios: técnica, medicina, direito cívico, literatura, etc.».

A constante orientação para o futuro, a solução das tarefas actuais à luz das perspectivas da edificação socialista, é este o traço característico de Lunatcharski. Nunca uma realista avaliação das dificuldades desse período perturbou a sua visão de porvir. «Não pode permitir-se que as dificuldades do momento — dizia ele — pisem as flores das primeiras esperanças do proletariado na possibilidade de um desenvolvimento harmonioso do homem». Era precisamente a partir destas posições que Lunatcharski lutava pela polivalência da escola socialista, pelo seu carácter politécnico.

Desde a época em que foram elaboradas as bases da escola soviética, ela percorreu um longo caminho. Contudo, os princípios básicos da actividade da escola soviética conservam até hoje o seu imperecível valor.

A clarividência de Lunatcharski dá ecos de contemporaneidade a muito do que ele disse há mais de 60 anos. Particularmente actuais se nos apresentam hoje as suas palavras concernentes aos laços da escola com a vida, ao carácter politécnico da escola, à relação directa entre a edificação cultural e os problemas económicos e políticos.

Sem dúvida alguma que a herança pedagógica de Lunatcharski tem um grande alcance cognitivo porque ela reflecte, de maneira brilhante e sob todos os aspectos, a história da instrução pública soviética. Utilizada de maneira criativa, esta herança pode ajudar a resolver muitos problemas pedagógicos contemporâneos, na URSS e também em outros países.

É esse um dos objectivos da presente colectânea.

MIKHAIL PROKOFIEV,
Membro activo da Academia
das Ciências Pedagógicas da URSS

NOTA DA REDACÇÃO

A presente colectânea inclui quatorze trabalhos de A. Lunatcharski sobre questões da instrução e da educação, o que apenas constitui uma modesta parte da sua herança pedagógica. Mas estes trabalhos dão ao mesmo tempo, uma ideia bastante completa do carácter dessa herança, da sua envergadura, do seu valor teórico e prático.

Para Lunatcharski não existiam, em pedagogia, problemas que tivessem somente um interesse teórico ou somente um interesse prático. Ele via esses problemas como um todo, uno e indivisível, que abordava tanto do ponto de vista de homem de Estado como do de teorista e pragmatista. É esse um dos traços marcantes da sua personalidade, da sua obra pedagógica.

Lunatcharski impregnava qualquer problema prático, mesmo o mais particular, do «espírito do socialismo científico», subordinava-o às tarefas gerais da edificação socialista, o que permitia pôr em relevo a essência de todo o fenómeno pedagógico, situá-lo no conjunto do processo sociopedagógico. Essa abordagem é suficientemente evidenciada até pelos títulos da maior parte dos trabalhos de Lunatcharski incluídos nesta colectânea: *A Filosofia da Escola e a Revolução, De que Escola Precisa um Estado Proletário, Tarefas da Instrução Pública no Sistema da Edificação Soviética, Premissas Sociológicas da Pedagogia Soviética,* etc.

Lunatcharski tinha uma visão clara da estratégia global da escola. Abordava os problemas concretos da instrução e da educação partindo das tarefas ditadas por essa estratégia. Em cada um dos seus trabalhos se detecta a lógica desse tipo de abordagem. Fusão orgânica das tarefas da revolução e da instrução, da revolução e da escola, da revolução e da pedagogia — é esse o fio condutor da actividade de Lunatcharski no domínio da instrução e da educação, é esse o seu papel como

um dos primeiros pedagogos marxistas na história do ensino.

Os trabalhos publicados ilustram os diferentes aspectos do problema da «revolução e instrução»: o seu alcance político, social e cultural, o seu conteúdo pedagógico. O leitor pode seguir, artigo após artigo, o modo como se desenvolvem e tornam mais ricas as ideias pedagógicas de Lunatcharski: desde os trabalhos que datam dos primeiros anos da revolução e dedicados aos problemas da «filosofia da escola» e às tarefas urgentes, sociopedagógicas e organizacionais, até às obras de fins dos anos 20, que tratam dos fundamentos metodológicos da pedagogia científica, das questões capitais da teoria da educação, da didáctica e de certos métodos concretos.

Os trabalhos desta colectânea exprimem todas as ideias essenciais, primordiais da obra pedagógica de Lunatcharski: a instrução como base da cultura, a sua indissociável ligação com as tarefas económicas e polticas, a escola de ensino geral como base do sistema socialista da instrução pública, a instalação da escola politécnica do trabalho como objectivo axial da edificação da escola, o indivíduo como valor supremo da sociedade socialista, etc. Estas ideias, bem como toda a actividade de Lunatcharski como Comissário do Povo para a Instrução Pública, exerceram uma influência benéfica sobre o desenvolvimento da escola e da pedagogia soviéticas, influenciaram toda a vida sociopedagógica do Estado socialista.

DISCURSO NO I CONGRESSO DE TODA A RÚSSIA PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA

Camaradas, permitam-me saudar em nome do Comissariado para a Instrução Pública os delegados, responsáveis do ensino, aqui reunidos, e passar directamente e sem preâmbulos ao relatório do presente Comissariado. Não quero aqui pronunciar um discurso oficial, mas simplesmente pedir-vos que se passe de imediato à discussão de fundo que deve, claro, ser antecedida de um relatório. Assim sendo, é natural que a tarefa cometida ao Comissariado no decurso destes quase dez meses — o trabalho de instalação do aparelho do nosso Comissariado e a obra por ele já levada a cabo — seja tão vasta que relatório algum a possa apresentar de modo minimamente pormenorizado, é por isso que num destes dias ireis receber um plano impresso desse trabalho, com bastantes e avantajados materiais, que podereis utilizar para a formulação das vossas apreciações.

O meu relatório será, digamos, uma introdução, e esforçar-me-ei por apenas indicar a orientação geral dos nossos trabalhos, por traçar algumas linhas de demarcação, por vos dar a conhecer este vasto domínio nas suas grandes linhas.

Camaradas, é para todos vós um axioma que a luta do povo pela sua liberdade e pelo seu bem-estar toma três direcções. Pode ser considerado vitorioso e senhor do seu destino um povo que possua, além dos meios de produção, o conhecimento. Uma só destas condições, sem a outra, não é suficiente. Nós, os revolucionários socialistas, não somos os únicos a compreendê-lo, qualquer democrata minimamente consequente o compreende, e, por exemplo, quando os Estados Unidos da América ascederam à independência, o primeiro presidente sublinhou que, se o povo não tiver conhecimentos suficientes, a democracia não será livre[1].

O século XVIII estava ciente de que, sem o saber, o poder político e a igualdade perante a lei pouco valem. Mas não compreendia que, da mesma maneira, também não passa de piedosa intenção todo o programa político e cultural que igualmente se não baseie na socialização dos meios de produção. Só na sua continuação e progressivamente foi que a vida demonstrou que o lema «Igualdade, Fraternidade e Liberdade» é inconcebível não só numa sociedade ignorante, mas, de modo geral, em toda e qualquer sociedade que não é socialista. Sabemos agora que o poder do povo, o autêntico poder da maioria real, só é possível sob estas três condições: o poder governamental (enquanto, em geral, for necessário, até que o Estado o revogue), o poder económico e a transmissão do saber a cada um, isto é, na condição de se efectuar um amplo trabalho de instrução, levando as massas a uma tomada de consciência elevada ao máximo.

O poder político pode ser conquistado de uma só vez; habitualmente muda de dono por via de um golpe. As contradições entre o nível económico e cultural de um país e as suas formas políticas vão progressivamente amadurecendo. As formas políticas aguentam-se enquanto não sobrevier o momento da explosão; então, novas classes tomam o poder político por via revolucionária. Como o processo de organização do poder se projecta também sobre os problemas escolares, vou dizer algumas palavras a este propósito.

Quando se opera uma revolução política, a organização do novo poder não se apresenta difícil. Em Fevereiro-Março o povo derrubou o antigo poder. Mas todo o aparelho do funcionalismo se manteve no seu lugar, e o Governo Provisório propôs-se governar com este velho aparelho, porque via a revolução como um acto político que apenas deveria levar a reformas[2]. Politicamente, tratava-se de uma revolução, mas na realidade não passava de uma série de reformas sumamente insignificantes. Mas tudo se passa de modo completamente diferente quando a revolução tem um carácter social. Assim aconteceu por exemplo em França, onde existiam camadas democráticas que não haviam usufruído de qualquer poder; não podiam portanto de modo algum servir-se no futuro da antiga máquina estatal. Para colocarem esta fora de condições de prejudicar, deviam destruí-la e criar em seu lugar uma nova; naturalmente que se trata de um longo e penoso processo. Ora a

revolução francesa pôde utilizar melhor as forças da intelectualidade, porque esta pertencia ao grupo para o qual o poder tinha passado. No nosso caso, quase toda a intelectualidade se inseriu no lado dos reformistas que tentaram, após a revolução, manter, reformado, o velho sistema.

Com o advento da nova revolução, a de Outubro, o campesinato e o proletariado não tinham qualquer capacidade de gestão e estavam tão longe disso quanto se possa imaginar. A edificação do poder de Estado, que já no século XVIII tinha sido terrível e dolorosa, ainda mais dificuldades nos deveria dar a nós. Estamos ainda em pleno trabalho de organização, não podemos dizer que o nosso aparelho de Estado esteja pronto. Temos uma constituição, que consideramos provisória[3], e um aparelho de luta, de momento necessário. E, contudo, no espaço de dez meses, confrontando-nos com dificuldades inauditas, levámos a cabo um enorme trabalho.

O nosso objectivo é o de remeter para o povo todas as riquezas. Sabemos todos que o primeiro movimento do povo insurrecto, se este não for suficientemente disciplinado, se for inculto, é o de se apoderar das riquezas. E essas tentativas surgem o mais das vezes por parte daquele que está mais perto delas, daquele que, diante da porta de um palácio, vegetava na miséria. Para evitar os tumultos, procura-se pilhar tudo ou tudo distribuir o mais rápido possível. Esta tendência para a distribuição, para o fraccionamento, foi particularmente sensível no decurso da revolução francesa; também entre nós se fez sentir. Há nisto uma rapacidade que não é pensada; esta rapacidade dos famintos não é organizada e é desastrosa para a revolução. Também nisto há o dedo do individualismo mesquinho dos *kulaks* que, partindo da libertação do antigo regime, se esforça por criar pequenas economias igualitárias. Há também nisto a grande ideia do comunismo que herdámos dos nossos mestres mundiais. Esses mestres apelam não só a que se considere, mas também a que se pratique a economia russa como sendo uma economia popular única.

Esta via necessita de uma muito grande cultura, de um enorme saber, de uma excepcional firmeza. Com certeza que os que só querem ver o reverso da medalha vão soltar gritos e lamentações. Mas os honestos observadores que vejam a solidez e a viabilidade dos fundamentos compreender-nos-ão, e podemos dizer que nunca, à face da Terra, foi realizado um trabalho tão frutuoso como o efectuado ao longo dos meses que temos a felicidade de estar a viver. O mesmo se passa em relação às escolas; sabemos que de modo nenhum o povo pode organizar uma vida estatal e pública justa, nem verdadeiramente gerir a economia, se não for instruído, se não possuir todos os conhecimentos indispensáveis. A luta pela escola é a terceira condição, e não a menos importante.

Quando fui nomeado Comissário para a Instrução Pública, não podia deixar de me aperceber desta enorme responsabilidade de que o povo me investiu. Trata-se de transmitir o mais rapida e amplamente possível o saber ao povo, de destruir o privilégio do conhecimento de que só uma ínfima parcela da sociedade gozava. Também aqui, salta igualmente aos olhos que não se tratava de nos apoderarmos da escola: a escola é tão caduca e inútil como o aparelho de Estado. Não podíamos raciocinar como o Governo Provisório, dizendo que íamos prescrever algumas modificações aos inspectores de distrito; tínhamos de desmantelar tudo; era perfeitamente claro que a escola deve ser objecto de uma transformação revolucionária. Não direi de uma demolição seguida de reconstrução, porque o aparelho da escola de modo algum pode ser objecto de destruição e porque na prática não podíamos pura e simplesmente fechar as escolas por um certo tempo, dissolver pura e simplesmente o corpo docente e voltar a partir do zero.

A falência da escola antiga foi de uma evidência absoluta, no entanto existia nela um pedagogo progressista, descontente com o velho sistema e que procurava renová-lo. Esse pedagogo tinha por ideal uma escola bem superior à que existia na Rússia e criou um certo aparelho — o Comité de Estado para a Instrução Pública — que elaborou uma série de reformas durante o Governo Provisório[4]. Ora, o Governo Provisório, um governo sumamente sem jeito, não tinha qualquer programa definido e, ao longo de sucessivas remodelações, cada novo ministro prometia ao Comité de Estado fazer algo. Sabíamos que existia um Comité de Estado, bem como pedagogos de vanguarda; sabíamos que a nossa reforma escolar não coincide com a deles, que vai mais longe, que comporta um contínuo avanço para o objectivo de formar um homem mais culto, mais disciplinado, mais bem adaptado à vida social. Agora, acabaram-se os ministros da instrução pública. O poder de Estado tem para já um problema: como dar ao povo, o mais rapidamente

possível, um máximo de conhecimentos em prol da enorme tarefa que a revolução lhe confiou. Dantes, os pedagogos não falavam abertamente, tinham medo dos ministros, temiam ser despedidos, mas agora poderiam chegar a um acordo.

Quando me tornei Comissário para a Instrução Pública, escolhi, a partir dos primeiros dias, cinco ou seis pessoas das mais competentes e pedi aos docentes para nos concederem o seu apoio[5]. Indiquei, em termos gerais, como via os objectivos da escola e pedi que os pedagogos passassem para além da política e se nos juntassem para trabalhar nas escolas renovadas. Estava disposto a dar ao Comité de Estado um papel muito mais importante do que o que tinha tido antes. Prometi que não seria tomada qualquer medida sem a prévia consulta aos professores: a resposta foi a mais furiosa sabotagem. Era a decisão própria de quem espera a queda iminente desta «execrável revolução» que eles não consideravam popular, e o regresso à velha ordem, à de antes de Outubro, para construir a escola segundo as suas necessidades, quando a burguesia retomasse o poder. Assim se gorou a esperança de uma construção pacífica da escola. Em Petrogrado, pudemos evitar o perigo da greve; em Moscovo a greve acabou por se concretizar e deixou sequelas mais profundas do que o nosso primeiro confronto em Petrogrado.

Existia doravante entre o povo e os docentes, de maneira sensível, uma profunda hostilidade e uma incompreensão recíproca. Foi preciso adiar para mais tarde a reforma escolar e procurar os meios de traçarmos as vias da sua realização, dispensando estes pedagogos progressistas e contando com a iniciativa e a criatividade do próprio povo. Procuramos coordenar a reforma com os interesses das massas laboriosas e iremos a elas evitando o impasse que era a União dos Professores[6].

Demo-nos perfeitamente conta de que podíamos substituir estes homens por outros, mas era necessário que eles procedessem à transmissão do expediente, que eles nos transmitissem o aparelho, mas achámos locais e salas vazias[7]. Agora, essas pessoas que não quiseram juntar-se a nós, mendigam a esmola de uma autorização para voltarem. Se os docentes não foram pagos, se não houve contactos com eles, se toda a organização do Comissariado para a Instrução Pública se viu destruída, se durante cerca de um ano nos agitámos como peixe fora de água para nos aproximarmos da nossa missão, a culpa é dos que

recusaram fazer-nos a transmissão do expediente. Mal instalámos em Petrogrado esse aparelho, mal pensámos que poderíamos começar a viver e a esperar que a nova máquina daria algum rendimento, começou a ofensiva alemã. Foi portanto necessário transferir para aqui uma grande parte do Comissariado e organizar em Petrogrado um grande Comissariado para o Norte, e partir aqui outra vez do zero com um pessoal novo[8]. Aliás, sabeis o que é uma evacuação, o transporte de todos esses papéis, caixas, arquivos, etc.

Agora os tempos mudaram: podemos doravante trabalhar mais ou menos normalmente e podemos dizer que o tempo de perigo já passou, mas confrontamo-nos com imensas dificuldades.

Não foi em vão que vários milhares de pessoas saíram do seio da classe operária e do campesinato russos e assumiram as funções do poder soviético. Essas pessoas representam uma força criadora. Não tememos as dificuldades. Nenhuma dificuldade será intransponível para a Rússia Soviética. Mas existe um outro tipo de perigo: é a luta, a luta contra o inimigo que acaba de ser vencido e ainda está disposto a reagrupar-se e a reiniciar o combate... Esta atmosfera de guerra e a necessidade de mobilizarmos todas as nossas forças — é essa a nossa maior dificuldade. Não devemos, ao organizarmos o nosso trabalho, perder nunca de vista esta circunstância. Não obstante, o Comissariado como aparelho ganhou forma, são estabelecidas relações correctas com a província, os professores cada vez mais estão dispostos a colaborar connosco e devemos obrigar-nos a levar a cabo um trabalho real, devemos obrigar-nos a traçar nas suas grandes linhas a reforma escolar para mostrar que também na escola houve uma verdadeira revolução e que o seu dono é o povo trabalhador e mais ninguém.

Antes de mais, devíamos constituir correctamente o departamento da Instrução Pública. Estava fora de questão o carácter burocrático. Queremos um autêntico poder do povo, isto é, a entrega de todo o poder às massas. A nossa orientação é, portanto, a de interessar a população pela escolaridade, de modo a que o professor seja eleito e controlado pela população, que a população local, organizada em comités ou em sovietes, assuma a direcção suprema da escola[9]. Sabíamos que em muitos locais não íamos ser compreendidos: as camadas populares de opinião comunista ir-nos-iam seguir, mas toda a massa da pe-

quena burguesia, a massa dos camponeses incultos a quem escapa o sentido da nova reforma, que só vê nela inquietação, que tende a dar marcha atrás — são massas bastante amplas — não iriam de encontro à nossa reforma, e é por isso que muitas das questões relativas à escola devem em última instância ser decididas pelo governo.

Um povo que vegetou na ignorância não pode aceder à autogestão completa e as condições de um poder popular só podem ser reunidas se as massas às quais esse poder é entregue forem instruídas. Enquanto não for preenchida esta condição, forçoso é optar por um «absolutismo iluminado». O poder da intelectualidade não existe. Deve, sim, haver um poder da vanguarda desse povo, da parte do povo que representa os interesses bem assimilados da maioria, da parte do povo que dele é a força criadora. O proletariado é essa força criativa, e a actual forma de governo não pode ser outra senão a ditadura do proletariado.

Nas condições russas, essa ditadura seria impossível se não soubéssemos que os interesses do proletariado coincidem com os do campesinato, com os interesses dos camponeses pobres. A partir do proletariado e dos camponeses pobres se constitui um aparelho de Estado especial — a ditadura do proletariado — que é o coração, o cérebro do povo e que profundamente compreende quais os seus autênticos interesses. O pequeno campesinato, que não entendeu os verdadeiros objectivos democráticos, também não compreendeu a reforma escolar. Ficou assustado com a separação da Igreja do Estado, da Escola da Igreja[10], e viu a reforma como algo que lhe era imposto. Não podíamos por conseguinte confiar todo o assunto à população porque ela não estava madura para isso. Quando vimos que a população não podia resolver este ou aquele problema, vimo-nos obrigados a corrigir a solução, a orientá-la e, neste sentido, fomos para o povo uma ajuda e dissemos-lhe: vede o que é o poder dos operários e dos camponeses.

Em países mais cultos isso seria mais fácil. Quanto a nós, tivemos de atingir os nossos objectivos com mais lentidão: foi preciso organizar o poder local, combater os preconceitos das massas e mostrar, não só em palavras mas concretamente, que a escola do futuro, a escola do trabalho, corresponde aos interesses do povo. Foi-nos necessário a todo o custo criar esta escola e estamos convencidos de que no espaço de dois anos

todos os preconceitos inculcados nas massas estarão ultrapassados e que disso nos será dado o devido apreço.

Enquanto tal não acontecer, todos os antigos docentes, os professores de catecismo e os pais mais atrasados opor-se-ão por todos os meios às nossas reformas. A partir desta constatação, instalámos comissões locais na qualidade de instituições colectivas compreendendo representantes das organizações democráticas. Não podíamos lá meter os nossos inimigos que não estão de acordo connosco e que, mesmo no que estão de acordo, não deixariam de pôr em xeque os nossos êxitos, para os quais é importante que cada um dos nossos reveses seja um argumento a nosso desfavor, seja uma bala que possa ser disparada contra o Governo soviético. Assim sendo, introduzir um elemento estranho equivaleria a introduzir oficiais inimigos na cidadela. Ora, entre os inimigos há técnicos, especialistas. Por isso fomos obrigados a recorrer aos seus serviços, mas para contrabalançar demos o papel dirigente aos departamentos dos organismos soviéticos.

Junto aos Sovietes dos Deputados Operários criamos Conselhos para a Instrução Pública[11] onde está admitida uma maior representação de elementos hostis. Sabemos perfeitamente o perigo que representam, mas optámos por esta via desejosos de criar laços com as mais amplas massas, de propagar no seu seio as nossas ideias e fazer com que elas connosco as partilhem. Deste modo faremos dos nossos inimigos — fosse qual fosse o sentimento que os trouxe até nós — colaboradores sinceros. E começamos desde já a ver os frutos desta medida. As pessoas acabaram por tomar gosto ao seu trabalho, e já por repetidas ocasiões ouvi os «amaciados» dizerem: «Desde que trabalhamos convosco, sentimos que iremos até à vitória ou, então, até à morte, porque somos arrebatados pela envergadura da própria missão». Todo o indivíduo honesto e inteligente, com capacidade de trabalho criativo, encontrará lugar no meio de nós e tornar-se-á um colaborador que pode não estar inteiramente de acordo com as nossas actividades mas que acaba por ser, no conjunto, nosso irmão, nosso amigo e camarada. Contamos com isso e pensamos que, mesmo onde os Conselhos não estão completamente à altura da sua missão, são um meio de arrastar atrás de si os que mais interessados estão nas mudanças que na escola se verificam. A nossa palavra de ordem é: o mínimo de imposição policial, o mínimo de pressão sobre

as massas e o máximo de trabalho de instrução. Quando, cedo ou tarde, os preconceitos forem levados de vencida, toda a gente verá o amor ardente e a verdadeira compreensão dos interesses do povo que nos guiaram.

A fé com que abordámos a questão ajudar-nos-á a esmagar os nossos inimigos e a fazer com que a nossa verdade brilhe à luz do dia. As provas são a melhor propaganda, e só pode proporcioná-la um póder autenticamente popular.

Vou agora, depois desta apreciação geral, descrever o aparelho pelo qual substituímos o antigo Ministério da Instrução Pública. Citarei alguns dos decretos fundamentais que promulgámos. Primeiramente liquidámos os restos do antigo aparelho, suprimimos a função de procuradores dos distritos, de directores e inspectores das escolas[12]. Esta reforma foi preparada durante vários anos, agora acabámos com ela. Seguidamente, foi necessário suprimir da escola as características inaceitáveis para nós e publicámos um decreto proibindo o ensino do catecismo, eliminando o latim dos programas; revogámos os certificados de maturidade, substituindo-os por certificados de fim de curso, suprimimos as notas e introduzimos o ensino misto. Qualquer pedagogo reconhece que estas reformas são uma condição indispensável para uma escola minimamente normal[13].

Mais não fizemos do que varrer da escola o velho pó, do que desembaraçá-la de certas taras que saltam aos olhos. Feito isto, é tempo de imediatamente se passar a uma verdadeira reforma construtiva da escola.

Devo dizer que nas presentes circunstâncias não esperava qualquer resistência ou protesto contra estas reformas, no entanto, dividiram profundamente os pedagogos. Não quero dizer com isto que a pedagogia como tal se opõe à nossa concepção da escola, pelo contrário, dela tiramos a conclusão que se impõe. Onde está então o problema?

É certo que existe uma só verdade objectiva para cada época dada, mas é também evidente que nem todas as classes ousam aceitar toda esta verdade. Só proletariado tem essa coragem, enquanto a burguesia não aceita a ciência senão na medida em que dela tira proveito. E quando a ciência emite conclusões catastróficas, terríveis para essa classe, então a burguesia prefere ignorá-las. Trata-se aqui de uma muito especial cegueira que só dá azo a que se veja até aos ombros e que não

se aperceba a cabeça. A este respeito, a pedagogia não foi excepção.

A burguesia não pode aceitar uma escola para o povo trabalhador, uma escola que a todos daria acesso. A burguesia não pode aceitar as novas formas da pedagogia, as mais susceptíveis de garantirem o resultado por que aspira o verdadeiro pedagogo. Recentemente, no decurso de uma discussão pública, discuti com sacerdotes[14] e fiquei sinceramente satisfeito por tê-los ouvido dizer que o antigo regime não correspondia aos ideais cristãos, e que o socialismo é «a verdadeira interpretação do cristianismo e dos seus ideais». O que só mostra que o regime, que para si próprio formou os seus ministros do culto, não soube servir-se deste seu instrumento. Apesar de todas as proibições, apesar de todos os meios que utilizou para corromper os seus servidores, o regime mais não fez do que virá-los contra si.

A burguesia sabe utilizar de outro modo a ciência para as suas finalidades, e quanto mais forte ela for, tanto mais majestoso será o seu edifício e mais ela poderá cegar o povo que está pronto a acreditar que são exactamente as verdadeiras conquistas da ciência. Este fenómeno atinge o seu apogeu na América, o mais culto país onde a forma de governo é tal que pode passar por uma verdadeira democracia. Gada um dos cidadãos americanos diz que na América o povo governa o país. Di-lo-á, talvez, também depois de um dia de trabalho de oito horas, depois de, durante oito horas, ter regado a máquina com o seu suor; di-lo-á ao entrar em sua casa constituída por uma divisão mobilada num décimo andar; di-lo-á diante do palácio de um Rockefeller onde os ricaços gastam milhares por dia. Mesmo aí ele sustentará que tem um verdadeiro poder popular. E isso pela única razão de que na América a burguesia soube fazer tudo, soube utilizar a ciência para obrigar o povo, também ele, a só ver até aos ombros não se apercebendo da cabeça. A burguesia tudo fez para enganar toda a gente e hoje já não é segredo para ninguém que, por um lado, ela utiliza para este fim, essencialmente, o carácter de classe da escola e, por outro, se esforça por apresentar a verdade objectiva de tal modo que esta só aproveite à sua classe. A escola está organizada segundo um esquema que tem em vista formar duas espécies de indivíduos; neste sentido, os resultados obtidos pelos países mais desenvolvidos são surpreendentes. São empre-

gues todos os meios para que a ciência sancione o crime e para transformar aqueles a quem tiram couro e cabelo em guardas deste crime e protectores da rapina. É isso a nossa maldição, esta formação de duas espécies de homens, sugerida à burguesia pelo seu instinto de conservação.

É óbvio que nós, que suprimimos a cultura de classe, não podemos senão criar uma escola única na qual seja banida a tendência para fazer do homem um instrumento dócil da classe dominante. Disse portanto aos pedagogos que não pertencem às classes burguesas e sobretudo aos pedagogos democratas, que eles acabarão por se juntar a nós. Diz-se não sem razão que um verdadeiro homem de ciência sentirá o evento do socialismo como a libertação de uma prisão. Como professor catedrático e como conselheiro efectivo do Estado, ele está interessado nesta gaiola dourada onde está preso, mas na medida em que for um verdadeiro sábio, um pedagogo progressista, sabe que essa gaiola o impede de voar. Lá dentro, ele enlanguesce, e mal se sinta livre, mesmo que para ele seja assustador, dirá, pura e simplesmente, obrigado.

O que nós queremos é, justamente, emancipar o pedagogo e remetê-lo para a sua vocação — a de formar homens e não individualistas, mas pessoas que sejam um elemento da justiça humana. Para nós tudo isso se inscreve nas finalidades da escola ideal.

Na Noruega, certos representantes da burguesia progressista levaram a efeito a escola única[15]. Mas não possui aquele espírito que a teria tornado não apenas única, mas também popular de alto a baixo. Para que esta unidade seja impregnada do elemento, da virtude, da essência que o povo em si transporta, é indispensável que esta escola seja na realidade a escola do trabalho. Fizemos a nossa revolução sob o signo do trabalho. Para nós, esta revolução não consiste em nos desembaraçarmos do trabalho, porque fora do trabalho a vida nada mais é que vazio. A nossa ideia não é a de não trabalhar, mas a de fazer de modo a que o trabalho seja justamente repartido.

O homem não vive para trabalhar, mas trabalha para viver humanamente. É nesta vocação da natureza humana que reside a sua divindade, a sua dignidade que o distingue do animal, porque o animal não é consciente. O homem é um trabalhador, e a natureza é o seu material. A sua finalidade é transformar a natureza segundo o seu ideal. As palavras de Marx eram ouro quando dizia: a ciência que nos precede tem interpretado o mundo de maneiras diferentes, o nosso objectivo é, porém, o de o transformar[16].

Todo o homem deve ser um trabalhador para o qual a ciência seja um apoio, ao qual o saber sirva de condição preliminar para o trabalho a fim de que este seja conforme ao objectivo final, orientado pelo rumo determinado pelo ideal humano. É por isso que criamos a escola do trabalho (aqui estamos em parte de acordo e em parte em desacordo com a burguesia). Como disse, a burguesia inteligente, que sabia que o latim não leva a lado nenhum, dizia pela boca de Guilherme II: «Por favor, façam de maneira a que as escolas formem mais realistas, para o diabo com o latim, o grego. Não podemos esperar, temos de fazer a guerra. . .»[17]

Os pedagogos mais progressistas estão próximos do que actualmente estamos a realizar; claro que aproveitaremos tudo o que eles nos derem. Consideramos o trabalho como matéria de estudo, isto é, como ensino da técnica no seu conjunto. Consideramos o trabalho também como meio de educação, porque sabemos que é só pelo trabalho colectivo que podemos formar os traços de carácter indispensáveis a uma personalidade sólida e espiritualmente valiosa. Consideramos o trabalho também como participação dos adolescentes e das crianças no processo geral do trabalho da população. A criança deve compreender que o trabalho não é uma brincadeira, mas o elemento no qual se funda a sociedade; deve sentir-se um pequeno trabalhador no grande processo da cooperação. Mas não podemos permitir que esta cooperação não seja parcimoniosa. Manteremos neste trabalho um carácter que permita cuidadosamente construir a partir de um pedaço de pequeno homem um grande trabalhador da sociedade socialista.

Falarei relativamente pouco do ensino científico a ser ministrado na nossa futura escola; serão mantidas no programa escolar as mesmas matérias que lá se encontram hoje, mas temos a possibilidade de as reagrupar e unificar em determinados centros. Sabemos que na sua evolução histórica, a sociedade humana está indissoluvelmente ligada à natureza, que o trabalho é a raiz da qual nascem as ciências naturais, isto é, a concepção da natureza. A bem dizer, a cultura humana é a única matéria de estudo, porque engloba, também, as ciências naturais como

reflexo da natureza na consciência dos homens em todos os estádios da sua evolução.

A história da cultura humana é inseparável da natureza. É a ciência que melhor estudámos, não há ciência que dela não derive. Esta abordagem é-nos ditada pelo marxismo; no entanto, certos pedagogos eminentes, afastados do marxismo, também dela se aproximaram. Qualquer pedagogo diz que o mundo é o único objecto de estudo e que é necessário estudá-lo de modo a que ele não seja algo de vago no espírito da criança. A natureza é una, por isso no primeiro estádio de desenvolvimento da criança os limites que separam uma «disciplina» de outra devem ser em grande medida derrubados. Quando as bases estiverem estabelecidas será possível uma maior diferenciação. Já não recearemos então que um homem que estudia as matemáticas não compreenda as relações destas com a natureza humana.

Paralelamente à instrução científica, em paralelo com o desenvolvimento do pensamento humano pela aquisição dos conhecimentos, pelo estudo metódico do trabalho, a educação física deve desempenhar um enorme papel. Com este fim não podemos limitar-nos só ao trabalho, porque o trabalho (pelo facto de ser uma tarefa exterior) ainda não dá ao homem plena liberdade. O homem tem ainda uma outra finalidade: desenvolver o corpo. Trata-se de moldar o seu próprio corpo a fim de o tornar ágil, são, belo. Aqui, pode seguir-se a via da higiene: inclui toda uma série de exercícios especiais que proporcionam ao homem uma boa saúde.

É óbvio que a educação estética também não pode ser posta de lado: entendemo-la como o desenvolvimento das inclinações criativas do homem pela beleza. A tarefa fundamental do homem é a de tornar belo a si mesmo e a tudo o que o rodeia. Por si, o trabalho não dá o sentimento de uma vida livre. Há que impor o ideal de proporcionar a esta vida um máximo de alegria. Todos os meios pelos quais o homem pode tornar tudo o que o rodeia elegante, belo, cheio de alegria, tudo isso deve ser objecto da educação estética e ser também habil e tecnicamente organizado. Pode ser que um dia o homem passe a utilizar processos que lhe permitam intervir no próprio acto da procriação para eliminar os caracteres hereditários nocivos. Desde o nascimento que a criança deve ser objecto da preocupação da sociedade para que se torne o mais forte e hábil possível, porque é este o caminho que, precisamente, desemboca no que chamamos o belo.

Deste ponto de vista a educação estética ocupa um lugar à parte e o próprio termo «estética» adquire um significado extremamente importante. Para que o homem possa percepcionar o belo por meio da vista ou do ouvido, deve antes de mais ele próprio aprender a criar. Estas são enormes tarefas que não podemos negligenciar. Uma das matérias de ensino que com frequência foi julgada como estética — o desenho, a escultura — não o é em exclusivo. Não pode ser considerado culto quem não for capaz de formular a sua ideia através de um esboço ou de um desenho. O que é indispensável tanto para o docente, que sem esta ilustração viva não pode ensinar, como para o aluno. Para nós, a educação estética está ligada à técnica e à física. Portanto, quando ensinamos a marcenaria ou o ofício de ajustador, queremos preparar o menino não só para uma profissão, mas também fazer dele um homem belo que possa construir a vida com beleza.

É assim que os socialistas vêem a escola do futuro. Então os professores, os mestres qualificados, ao mesmo tempo que dão as suas aulas de desenho, controlarão também a educação física das crianças e organizarão a aula de modo a que esta proporcione às crianças alegria e não fadiga. É este, para nós, o único método, segundo a nossa concepção do mundo profundamente humana.

Direi algumas palavras a propósito da gestão escolar. Aqui, o importante é o seguinte: é preciso que a atitude dos docentes e dos pais para com a nova escola não venha a cair na sabotagem. Basta só que as escolas sejam inteiramente confiadas aos docentes e os pais para que eles restaurem a velha escola e se ponham a deformar as pessoas. Não podemos admiti-lo. No entanto, queremos que o corpo docente pesquise e leve a efeito todas as experiências possíveis na sua escola. Não queremos que, em todas as províncias e distritos, todas as escolas sejam de um único e mesmo tipo; pelo contrário, quanto maior for a diversidade, tanto melhor, mas, naturalmente que o admitimos dentro de certos limites. Não se pode obrigar as crianças a ficarem sentadas várias horas nas carteiras a respirarem a poeira e o ar viciado. Aí tratar-se-ia já não de diversidade, mas de estupidez.

Para nós é importante que o pedagogo seja o homem mais

universal e mais perfeito do Estado, porque ele deve ser a fonte da alegre transformação dos pequenos seres que vivem em pleno processo de desenvolvimento progressivo das suas forças. É nisso que consiste a alta vocação do pedagogo, e é incontestável que nenhuma outra profissão coloca ao indivíduo exigências semelhantes. O pedagogo deve realizar na sua pessoa o ideal humano. Mas, simultaneamente, o pedagogo como especialista pode ser um tanto limitado, razão por que os pais, eles também, devem participar na administração da escola.

Os próprios alunos representam o treceiro elemento de autogestão da escola. Queremos que esta autogestão seja o mais ampla possível; queremos que não só os estudantes do superior, mas também os alunos das classes mais adiantadas dos outros graus de ensino possam gerir a escola juntamente com os pais e professores. Onde quer que um aluno dos anos mais adiantados possa manifestar a sua independência, o seu livre arbítrio, pois que o faça. Que sejam as próprias crianças a tratar dos seus assuntos de crianças. A nossa influência deve ir no sentido de as ajudar a serem elas próprias a organizar a sua colectividade e fazer de maneira a que o espírito geral de solidariedade possa trazer sempre certos indivíduos ao bom caminho. Um dos mais humanistas pedagogos, confrontado com este fenómeno, disse que nem a Igreja nem a escola moderna estão em medida de formar uma juventude sã. Seria preciso, disse ele, que os colectivos fossem formados pelos próprios jovens. Só organizações da juventude como estas podem actualmente salvar a Alemanha dos crimes e suicídios[18]. É o tédio que leva a toda a espécie de licenciosidades, de absurdas extravagâncias, de desordens e monstruosidades; onde se trabalhe alegremente é menor o receio de nisso se cair. Que os alunos assumam eles próprios um máximo de diferentes obrigações e responsabilidades; desse modo aprenderão a autogestão. Mais ainda, deve ser concedida às crianças plena liberdade na organização das sociedades consagradas às ciências, à ginástica, à música, ao teatro, na criação de toda a espécie de revistas, de clubes políticos, etc. É preferível que os docentes nelas não entrem para que a presença de adultos não perturbe as crianças na procura da sua própria via.

Quanto à reforma da escola superior, apenas direi que na recente conferência dedicada a esta questão[19], consultámos os senhores professores e eles quiseram adoptar connosco um plano comum. Direi, muito sinceramente, que aceitámos fazer algumas concessões no interesse do assunto. Sabemos que não se pode obter tudo ao mesmo tempo e eles, por seu lado, fizeram em certa medida prova da sua boa-vontade em relação à reforma que muitos deles acharam racional. Mas o memorando que acabamos de receber mostra que os senhores professores estão prestes a retirar todas as suas concessões. Declaram que a Universidade permaneça o que tem sido, que ela não deve ser objecto de qualquer reforma. Isto coincidiu com alguns dos nossos reveses na frente Leste e com certas perspectivas, dizendo respeito a Nicolau Romanov[20]. Talvez que o tempo venha a curar esta súbita recaída da moléstia dos senhores intelectuais. Mas, se não for esse o caso, pois bem, deveremos declarar frontalmente que faremos a nossa reforma sem eles. Iremos ter com aqueles de entre os professores que adoptarem o ponto de vista por muitos partilhado ao dizerem que nada de novo viam na nossa reforma, que sempre a tinham desejado.

Sim, vocês desejaram-na, mas o governo não vo-la deu, e agora o governo dá-vo-la e já não a desejam. A este respeito, seria muito importante que o Congresso sancionasse certas medidas das quais os senhores professores pudessem concluir que a sua resistência significa uma declaração de guerra ao processo revolucionário russo. Enfrentaremos esse desafio e se os professores pensam que, barricados por detrás da sua autonomia, têm o poder de ordenar: «Alto aí, revolução russa, não te intrometas no nosso meio!», estão enganados. Mais vale que isso seja feito de comum acordo. Tanto mais que os argumentos avançados pareciam ter varrido todos os mal-entendidos e que chegámos a uma plataforma, por todos adoptada, mas que agora foi posta de lado não se sabe porquê.

Acaba de concluir-se uma conferência sobre a formação dos docentes[21]. Não tenho tempo para me espraiar sobre esta importante questão, mas as conclusões ser-vos-ão apresentadas com vista à sua homologação. Falei da formação que possuem actualmente os docentes. Sabeis perfeitamente que é preciso aumentar várias vezes o número de docentes, e que se trata de o fazer na ordem de várias centenas de milhares. Actualmente inclinamo-nos para um projecto de escola normal de tipo especial para a formação de professores. Trata-se de uma escola profundamente humana para os jovens que queiram tornar-se pedagogos. É por isso necessário dispormos de um pessoal que

possa ministrar conhecimentos reais aos docentes que a eles aspirem. Sem estes colaboradores, todo e qualquer programa seria um vazio, porque toda a escola sem mestres é um zero absoluto e incontestável.

Não falarei sobre o trabalho das secções do Comissariado para a Instrução Pública, direi apenas que tem sido feito muita coisa por toda a parte.

Temos uma secção escolar que está a elaborar o programa da futura escola. Além disso todas as escolas em geral entraram no sector do Comissariado[22], com vista à promoção de reformas no espírito do democratismo laboral, da erradicação na escola de toda a tendência no sentido de fazer do homem um instrumento qualquer. Doravante isso não deve mais acontecer. Aqui, uma questão muito séria se levanta: podemos limitar-nos unicamente a uma instrução geral? Não, é também necessária uma formação técnica que faça do homem um membro útil da sociedade e não apenas um espírito enciclopédico. Pode empreender-se esta formação a partir de determinada idade, fora ou dentro da escola, depois de já garantida uma instrução geral e um desenvolvimento geral.

É do interesse do nosso Estado que todos sejam trabalhadores qualificados necessários à nossa luta económica, porque seremos obrigados a lutar não só contra a natureza, mas também contra a concorrência estrangeira. O nosso país tem necessidade de um equipamento técnico, daí um plano de utilização económica do homem. No entanto, não consideraremos apenas o que for ditado pelos nossos interesses económicos, mas velaremos também para que o indivíduo não se deforme. Devemos pois achar essa linha intermédia que corresponda a ambos os objectivos.

Isto é particularmente importante para o ensino superior: reunir-nos-emos em conferência especial onde será esta, precisamente, a linguagem que manteremos perante os representantes da escola superior. Mas não podemos esperar pelo momento em que a escola nos dê cidadãos; temos igualmente necessidade de adultos para construir a vida, sem estar à espera que as crianças cresçam. Por conseguinte, devemos preocupar-nos não só em garantir o desenvolvimento das crianças, mas também o das camadas etárias qua a esse desenvolvimento aspirem. Deste ponto de vista, toda a Rússia é uma escola, porque cada um de nós é professor e, se souber alguma coisa, de-

ve passar esse saber aos outros. O que é feito através do nosso aparelho extra-escolar, e nesse aspecto temos pela frente um trabalho gigantesco e urgente a cumprir, porque o povo russo abriu o seu coração e os seus olhos e a ausência de conhecimentos é penosa para o povo quando é ele a ter de governar e vive ainda nas trevas. É por isso que devemos organizar o melhor possível esta secção.

O Comissariado para a Instrução Pública de uma república socialista, que não viesse a compreender o que é a organização da propaganda das ideias sociais de cooperação revolucionária, seria um monturo de irresponsáveis. Neste aspecto, a secção extra-escolar é um dos destacamentos de combate da nossa frente da instrução. Na secção científica, estamos a mobilizar todas as forças científicas. Não olhamos a despesas, damos centenas, milhares, milhões para toda a espécie de expedições, de edições científicas, de laboratórios, etc. Classificamos os peritos docentes na primeira categoria de especialistas, dar-lhes-emos mais do que o que devíamos. Deveríamos travar a nossa generosidade, mas sabemos que a Rússia tem necessidade de conhecimentos, e por isso é que adulamos os senhores sábios. Mas é sem frieza que eles devem aceitar a nossa corte. Foi recentemente criado um aparelho científico técnico junto ao Conselho Superior da Economia Nacional, que mobiliza as forças científicas para as necessidades técnicas do Estado. As nomeações para o seu colégio são feitas mediante o nosso acordo e esse colégio é indirectamente controlado pelo nosso Comissariado[23].

Quanto à secção artística, sou obrigado a não ir além de duas palavras. O aparelho de Estado recentemente criado esforça-se por, na medida do possível, ir ao encontro das necessidades do povo, sem nada destruir da velha cultura. Sabemos que, ao estudar a antiga, o proletariado edificará uma nova cultura. A este respeito, todos os serviços do Comissariado que tão heroicamente defenderam os palácios e os museus do saque merecem as devidas admiração e recompensas. Foi posto termo a todos os excessos, e soubemos tudo salvaguardar, apesar dos grandes perigos e dificuldades. É assim que os palácios do czar convertidos em museus estão agora abertos ao público que vem admirá-los ou, mais exactamente, espantar-se de tudo a que os czares tinham amontoado. Sentimos orgulho por termos restituído tudo isso ao povo.

Quanto à secção de belas-artes, o nosso objectivo imediato é o de desembaraçar as cidades dos monumentos que são um ultraje à arte. Há monumentos sem qualquer valor histórico, nem artístico: queremos que sejam demolidos. Não acreditamos que cada czar se tenha sentido no direito de erguer em qualquer praça uma efígie de bronze para depois a proclamar obra da cultura popular russa. Temos a intenção de sermos nós próprios a erigir monumentos. Queremos seguir a ideia de Lénine: utilizar os monumentos como meio de propaganda. Queremos gravar por toda a parte inscrições que glorifiquem as belas ideias e os altos sentimentos que iremos buscar aos grandes pensadores. Queremos erigir os nossos templos, onde os retratos dos grandes homens tomarão o lugar dos ícones. O nosso templo é um templo dedicado à Humanidade e temos os nossos próprios mestres dos quais não excluímos este ou aquele dos apóstolos por terem enunciado verdades eternas. O nosso templo é um panteão da Humanidade reunindo tudo o que os homens criaram de precioso, de grande. Queremos que as cidades sejam não só um mercado mas também um templo, para que, ao dirigirmo-nos para o trabalho, possamos gozar de nobres sentimentos. A educação por meio de estátuas e pinturas é uma marca de grande cultura. Em Atenas, nas cidades do Norte da Alemanha, a democracia sempre se serviu disso quando atingiu um alto nível de expansão. Todas as culturas magníficas, todos os soberbos edifícios que aí foram construídos destinavam-se a colocar cada espírito em uníssono com o patetismo geral.

Estamos a viver agora um momento difícil, somos obrigados a caminhar enterrados até ao pescoço no sangue e na lama, mas a nossa revolução, como toda a grande revolução, será seguida de uma vaga de criatividade e uma arte nova, bela, esplêndida se propagará. No momento que passa pedimos aos melhores artistas que, entrando em competição, criem nem que sejam monumentos provisórios, para que as praças das nossas cidades, grandes e pequenas, sejam ornamentadas com bustos de grandes homens e para que a inauguração desses monumentos seja uma festa popular. Nos dias que correm, tudo entre nós é marcado por um carácter de guerra e o nosso desejo de criação é também um elemento de luta.

Agora que já não lutamos contra os destacamentos alemães, mas contra o regime burguês do mundo inteiro, os nossos nomes já são pronunciados no Ocidente com consideração, olham-nos como pessoas de cultura que constroem o seu futuro na base dos princípios bem assimilados da instrução pública. Quando recebemos representantes de Estados estrangeiros, eles vêem que possuímos agora uma força nova, fundada na vontade de elevar o povo ao mais alto grau da cultura; vêem que a nossa força reside na nossa ardente aspiração a formar uma geração nova, magnífica, e são obrigados a reconhecer que venceremos.

O que no espaço destes dez meses levámos a cabo conduz a que o proletariado mundial acredite em nós. Os proletários ocidentais deploram os nossos erros e regozijam-se com os nossos êxitos. Eis o que lá se diz, entre eles: «Conseguimos na Rússia isto, construímos na Rússia uma escola nova, é lá que está em crescimento um povo novo». Quanto mais bem conduzirmos aqui, entre nós, a edificação cultural, mais rapidamente conseguiremos para o mundo inteiro o futuro radioso que conquistarmos para os nossos filhos. A nossa revolução não será estéril. Não viemos tomar o poder para que um belo dia o devolvamos, mas para criar esse esplêndido mundo novo. Devemos levantar bem alto a nossa bandeira e levá-la até ao fim, colocando o nosso proletariado nas primeiras filas do proletariado mundial.

DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Camaradas e cidadãos, fui convidado para aqui falar da educação social. Faço questão de salientar, desde o início, que este conceito pode ser interpretado de duas maneiras, cada uma das quais apresenta notável interesse. A primeira questão suscitada pelo termo «educação social» é a de saber *quem* deve educar as crianças: a família ou a sociedade, porque educação social poder ser interpretada como educação pela sociedade. A segunda interpretação deste termo vai num sentido diferente: *para quem* deve ser educada a criança, para si própria ou para a sociedade?

As duas questões têm uma longa história e respostas diversas que, claro, variam entre estes dois pólos. Para certos partidários da educação familiar qualquer restrição, na qualidade de instituição educadora da família, em proveito da sociedade é prejudicial para a educação das novas gerações. Outros, pelo contrário, preconizaram categoricamente a educação puramente social, fustigando a educação familiar como sendo prejudicial, como interrompendo a corrente humana impetuosa única por essência. A segunda questão tem, também, defensores tão talentosos e convincentes quer da educação social, quer da individual. A minha breve comunicação de hoje tem pois por finalidade retomar algumas ideias principais que têm a ver com o histórico da questão e com a solução por nós adoptada, ou, mais exactamente, por nós hoje desenvolvida.

Encontrareis entre os homens mais distintos e os mais profundos pensadores que trataram da cultura, a tese segundo a qual o único Estado culto que até ao momento existiu foi o da Grécia antiga que, nomeadamente, se distinguia por uma surpreendente harmonia interna. Vemos na maravilhosa arquitectura harmónica da Grécia como que o reflexo dessa límpida,

serena estabilidade da estrutura espiritual e social da cultura de então e mesmo agora (a partir do Renascimento), quando se quer construir um edifício grande, calmo, equilibrado nos viramos infalivelmente para o modelo da Grécia antiga.

A época do Renascimento e o estilo Império dominante em Petrogrado são, no fundo, interpretações diferentes do motivo arquitectónico achado pelos gregos, e que não o foi por acaso, porque os seus belos edifícios reflectiam a sua estrutura espiritual e social, do mesmo modo que o estilo gótico reflecte a da Idade Média.

A escultura grega, considerada inigualável e cujas obras ornavam os edifícios da Grécia, não era fruto do acaso. Essa escultura exprimia o ideal antigo e era instrumento da pedagogia grega antiga. Um Estado culto só pode sê-lo na medida em que seja profundamente pedagógico.

Para instalar um sistema social cujos elementos sejam todos conformes com o conjunto onde reine a harmonia (esta palavra inventada pelos gregos significa a justa proporção de não importa que forças, nomeadamente culturais), é necessário que todos os cidadãos que fazem a sua entrada na vida sejam logo preparados para se tornarem elementos conformes com este conjunto. Além disso, um Estado culto não pode nunca marcar passo: desenvolve as suas forças, e cada nova geração deve ser melhor que a precedente; pelo menos a sociedade aspira a um progresso nesta matéria, a que as crianças educadas com os esforços dos seus pais atinjam um mais alto grau de desenvolvimento cultural que estes. Têm razão os que realçavam no culto Estado grego a enorme importância do objectivo pedagógico, reconhecida por todos os homens de Estado, por todos os poetas e filósofos.

Pelo termo «musikè», ou arte das Musas, que designava determinado método pedagógico, entendia-se um conjunto de conhecimentos e técnicas cuja soma garantia uma boa educação física tanto no sentido de uma constituição normal do corpo como do ponto de vista da liberdade e a força dos seus movimentos[1], e na base desta bela cultura física era de seguida formado um não menos belo espírito. As duas palavras — «kalos» (καλός) e «agatos» (αγαθός) — eram utilizadas pelos gregos sob um mesmo vocábulo, «kalokagatia» (καλοκαγαθια), isto é, beleza do corpo e do espírito. Era esta beleza corporal e espiritual que a democracia ateniense aspirava a formar entre

os seus filhos, os seus cidadãos livres sem distinção de classes (se radicalmente pusermos de parte os escravos, porque a cultura grega não considerava o escravo como cidadão e não ministrava qualquer instrução aos seus filhos).

Por que é que o Estado grego se impunha este objectivo de educação pela beleza e pela harmonia mais do que qualquer outra cultura? Porque a pequena Grécia, que beneficiava de imensas possibilidades (de que seria supérfluo falar aqui) de desenvolver o seu comércio e a sua indústria, a arte e as ciências, era, ao mesmo tempo, ameaçada pelas gigantescas monarquias orientais e, para usar um termo moderno, imperialistas, que em qualquer momento podiam reduzi-la a migalhas. Para que um tão pequeno país tenha a possibilidade de se defender militarmente face a estes colossos era indispensável elevar enormemente o nível de cada cidadão. Foi, por isso, necessário fazer de tal maneira que um cidadão valesse por uma centena, que tivesse, de facto, um enorme peso específico na sociedade. Foi isto que conduziu o Estado grego à sua democracia, a um certo igualitarismo na utilização dos bens, para que não existissem pessoas demasiado pobres que perdessem todo o interesse pela defesa da pátria.

Se nos perguntarmos como era formulada a questão da educação social neste país espantosamente pedagógico, veremos que os gregos achavam necessária a educação pública e consideravam decadente a educação familiar tanto para os rapazes como para as raparigas.

Na época em que a Grécia estava no seu apogeu, havia aí um esforço no sentido de concentrar as crianças nas mãos de especialistas: de pedagogos. O termo «pedagogo» (παιδαγωγός) foi inventado e posto em circulação pelos gregos e significava «director de crianças». Assim, eram confiados a estes pedagogos grandes ginásios[2] onde as crianças praticavam em conjunto diferentes exercícios: ginástica, coreografia, música, história, etc., que faziam parte do sistema geral da educação cívica da época.

Existiam, é certo, diferentes graus de socialização. Neste aspecto, em Atenas, não se ia até ao tipo de caserna da socialização estatal das crianças. Os espartanos, esses, foram mais longe. Os espartanos, entre os quais uma minoria aristocrática devia não só preparar-se para defender as fronteiras da pátria contra os ataques vindos do Oriente, mais também garantir a sua hegemonia — o domínio sobre os seus próprios súbditos, habitantes escravizados do Peloponeso —, foram obrigados a viver num verdadeiro campo sitiado. Foi por isso que, em vez do semi-igualitarismo ateniense, eles introduziram um igualitarismo quase socialista da propriedade, não no conjunto do país, mas entre os aristocratas militares. Este princípio era levado até aos extremos de práticas brutais como o extermínio das crianças que nascessem com saúde deficiente. A educação dos homens e das mulheres adquire um carácter de dominante militar. Em Atenas não se chegou a tais extremos; era mais um Estado mercantil, marítimo, de vasta cultura, do que uma cidadela militar.

E quando Platão, o maior filósofo da Grécia antiga, baseando-se na experiência de Atenas, isto é, da democracia do tempo, e na de Esparta, isto é, da aristocracia de então, esboça o Estado ideal, leva aos últimos limites a ideia da educação social. Extraindo, da prática, conclusões teóricas, Platão diz que é preciso não deixar a criança entregue nem ao pai nem à mãe. A criança deve ser dada à sociedade; pode ser educada pela mãe só enquanto esta fizer o seu papel de boa ama, depois passará para as mãos dos especialistas que dela farão um verdadeiro homem. Isto é, segundo a sua concepção, indispensável aos que ele considera serem verdadeiras pessoas; artesãos e operários são para ele apenas meio-humanos e desinteressa-se por tudo o que vai ser dos seus filhos[3].

Vejamos agora como os gregos resolviam a questão: para quem educar a criança? (Devo dizer-vos que, com muita frequência, individualistas como Wilhelm Humboldt sustentam que a cultura grega era uma cultura individual e que ela colocava o indivíduo em primeiro plano[4], o que é uma tolice das maiores). Quando, na Grécia dos séculos IV e III de antes da nossa era, o impulsionamento do comércio constituiu o arranque para a frente da população mercantil e industrial, isso traduziu-se na filosofia pela sofística, e sabeis como os filósofos fiéis ao espírito da Antiguidade acolheram essa decadência sofística: achavam monstruosa a defesa do indivíduo como finalidade.

Todas as tragédias gregas, todos os teatros gregos, as crónicas e os poemas líricos gregos, tudo é dominado pelo princípio do coro, pelo desejo de levar o indivíduo a afinar pelo diapasão do acordo, num todo íntegro e vibrante.

O cidadão sobrepuja o indivíduo, mas deve tratar-se de um

cidadão profundamente consciencioso, instruído, maleável, talentoso, capaz de travar combate com as grandes potências e dele sair vitorioso. São lá necessários cidadãos que possam dar a vida pela pátria. Para os gregos o valor supremo é o patriotismo, é saber domar os traços individualistas que os gregos qualificam de arrogância, orgulho; saber dominar-se, ser moderado, manter-se no justo meio termo.

É isso o que um homem se deve impor como ideal. Cada grego nos ensina: não tenteis sobrepor-vos aos outros. Quando um homem se põe demasiado em evidência — quer se trate de um célebre cabo de guerra ou de um eminente homem de Estado — é expulso do Estado, votado ao ostracismo, porque uma tão grande personalidade, que granjeou tamanha envergadura, faz correr o risco de prejudicar a democracia.

Não há, pois, nada que dê azo à discussão. É necessário desenvolver a justa individualidade naquela medida em que, quando se diga «precisamos de um cidadão», se esteja a dizer o mesmo que o que é necessário é um cidadão forte, bom, hábil, inteligente, e, por conseguinte, individualmente desenvolvido mas cuja individualidade não se volva em individualismo.

É este o ideal pedagógico clássico. Tradicionalmente, chamamos clássico a tudo o que diz respeito aos gregos. Quando se diz «coluna clássica» quer-se significar que ela é feita segundo um bom modelo grego. Deste ponto de vista, poder-se-ia dizer que a pedagogia de que vos acabo de falar é clássica. A solução socialista desta questão — isto é, desenvolvimento pela e para a sociedade — será um prosseguimento das tradições clássicas; só esta sociedade será autenticamente justa. Não se pode confiar as crianças a uma sociedade que é fundada em contradições internas, incapaz de enfrentar o cerco da crítica intelectual e que revolta a nossa consciência. Numa sociedade que se diz democrática mas na qual um punhado da burguesia cúpida preside na realidade a todos os destinos do país, então, numa dessas sociedades, quer o Estado se apoie ou não na Igreja, se apoie ou não na nobreza, de qualquer modo é impossível confiar-lhe o futuro das crianças. É um sério perigo, porque faria dessas crianças algo diferente daquilo que é preciso fazer. E não restam dúvidas de que cometeria sob este aspecto muitos erros do ponto de vista do ideal, mas tal não aconteceria no que aos seus próprios interesses diz respeito.

A existência de senhores e de escravos envenenou, claro, a

própria cultura antiga. Fizemos abstracção dos escravos e só falámos dos cidadãos com o intuito de agarrarmos o classicismo na sua pureza, o que é artificial.

Hoje em dia constata-se em todos os países a existência de patrões e de escravos, uma ausência de direitos económicos e culturais. Sendo assim, a escola formará forçosamente, por um lado, senhores que poderão dominar os outros com arrogância e segurança, sem se interrogarem se têm o direito de fazer isso e sabendo manter-se nessa posição dominante com todas as presas e garras em riste; e, por outro lado, a escola formará escravos, ou seja, indivíduos dóceis. . .

E se considerarmos sob este ponto de vista a história da pedagogia, se encararmos com a maior nitidez a escola moderna, constataremos, então, que as duas questões são estranhamente ambíguas, contraditórias. Se consultardes livros de pedagogos conhecidos, como Foerster[5], por exemplo, vereis que eles protestam contra a escola individualista. Dizem abertamente: a escola burguesa não nos convém.

De momento, deixemos de parte a questão de saber como se trabalhou nas classes primárias, mas nas classes intermédias a escola desenvolvia o individualismo. Proclamava: forneceremos o saber e um diploma, daremos às pessoas as armas com que possam fazer carreira e lutar pela sua existência. E não podia ser outro todo o espírito da escola liberal burguesa, porque durante dez anos foi ensinado isto: o Estado é como um guarda-nocturno, que ele não se imiscua na vida, deixai os acontecimentos seguir o seu curso, velai somente pela manutenção da ordem. Tudo é criado por intermédio da concorrência, é o que se diz desde Adam Smith[6], é na luta que os homens edificam a sua fortuna e a sua felicidade maior; toda a intervenção é artificial e envenena o curso natural dos acontecimentos. É pois natural deixar os homens forjar na luta o seu bem-estar pessoal e geral, concorrer entre si e deixar que cada indivíduo se esforce por enriquecer.

Mas eis que a nova pedagogia burguesa declara agora guerra a semelhante concepção da escola. É que, no seu desenvolvimento económico, a burguesia se viu confrontada com a necessidade de lutar pelas últimas saídas de escoamento do seu mercado. Produziu uma quantidade gigantesca de mercadorias e o mundo tornou-se para ela demasiado pequeno. Teve de firmar alianças para a sua defesa entre grupos e para a agressão

concertada a outro grupo burguês, para da mais proveitosa maneira partilhar o saque... Se lhe é necessário lutar em nome do ideal da defesa da pátria, preparar gigantescos exércitos com que leve a cabo a pilhagem e a partilha do saque, então lhe é preciso despertar no homem o patriotismo, prepará-lo para morrer pela pátria. Sendo assim, é-lhe necessário fazer nascer nele o sentido social, formar nele o cidadão. Daí a ideia da «educação cívica» que se tornou o ideal da pedagogia alemã, ou, ainda, aquilo a que os franceses chamam educação ética. Toda a orientação consiste em ludibriar o homem de modo a que ele vote o seu amor a um Estado que, como é evidente, se baseia na injustiça e de modo a que esteja pronto a sacrificar por esse Estado a sua vida.

Foerster, como conclusão de longos volumes nos quais demonstra a necessidade de criar escolas patrióticas, afirma: é necessário manter a fé em Deus; se para este efeito o catolicismo se mostrar fraco, podemos virar-nos para outra fé. É impossível fazer as pessoas amarem um Estado só porque esse Estado, simplesmente, existe, se para além disto lhes não for dito que uma qualquer verdade suprema comanda esse amor. Porque, se tomarmos o Estado tal como ele é na realidade viva, é impossível amá-lo, por isso, é preciso adicionar-lhe uma qualquer explicação do género de deus, do paraíso, do inferno, etc.; então, talvez, se consiga isso. É por conseguinte impossível conceber uma autêntica educação cívica sem mística. Transparece em toda a obra de Foerster que por mística ele entende fraude; se se disser a verdade, os cidadãos vão odiar o Estado, é pois necessário mascarar a verdade inventando uma mentira mais. É esta a palavra-chave da questão.

Só temos verdadeiramente o direito de falar de uma educação cívica, quando vemos que é uma sociedade harmoniosa que prepara os cidadãos, uma sociedade capaz de formar uma personalidade harmoniosa.

No que respeita às relações entre a família e o Estado, deparamos com fenómenos muito interessantes. Aqui, os pedagogos burgueses progressistas pronunciam-se cada vez mais claramente pela necessidade da educação social, porque a educação familiar desenvolve em demasia um elevado apreço de si próprio, um homem comum animado de tal sentimento não pode fazer um bom soldado ou um bom funcionário que possa servir a um todo.

E esta tendência não pára de se acentuar, a própria realidade contribui para isso. O célebre pensador Natorp[7] constata uma decomposição da família entre os operários e até entre os camponeses que são arrastados na barca da cultura capitalista. A mãe já não está no quarto das crianças ou na cozinha; trabalha num escritório, num notário, como estenodactilógrafa, como jornalista, etc. Assim, pois, o micro-estabelecimento de educação, a pequena cozinha, o canto das lavagens — toda essa maldição que manteve a mulher afastada da vida social — tudo isso vai pertencendo ao passado. Nos tempos que correm, gigantescas lavandarias, enormes cozinhas serão criadas, etc. Serão, por conseguinte, abertos jardins de infância: a educação da criança passará para as mãos das organizações sociais e do Estado. O Estado deve agarrar a criança no momento em que a mãe lhe larga a mão.

Pois bem, e então: será que o Estado vai matar nele a personalidade? Sim, se for um Estado de classe. Este tem necessidade de uma disciplina de ferro, e não só imposta, mas consciente. A lealdade para com o regime deve ser inculcada desde a mais tenra idade. E quando os senhores pedagogos traçam semelhante política, não é de espantar que os pedagogos individualistas Humboldt e Pestalozzi[8] protestem e procurem assustar-nos. Que se trata da antecâmara da caserna de uma preparação para os sacrifícios.

O individualista preconiza que a escola pode formar só uma personalidade harmoniosa e que, para o levar a cabo, deve ela elaborar uma concepção da personalidade humana partindo das suas leis intrínsecas, devendo o que lhe é exterior ser alheio à escola. Sempre que um padre ou polícia se aproximem desta escola, esta deve dizer-lhes: o vosso lugar não é aqui, aqui a criança desenvolve-se segundo a sua lei interior, o que nenhuma sociedade está em medida de garantir.

Mas observai de mais perto esta personalidade harmoniosamente desenvolvida na sociedade burguesa. Vereis que será esmagada pela miséria como sob uma pedra tumular, pelo jugo da sociedade contemporânea que não lhe dá hipóteses de escapar à enxovia da escravatura, ou então, se pertencer às camadas pobres, quebrará a cabeça contra as paredes sem, contudo, chegar a fazer seja o que foi. E se se tratar do desenvolvimento harmonioso de um indivíduo das altas camadas, já cá estão à espera dele Foerster e C^a que dizem: sabem que género de

personalidade é esta? É a do egoísta que diz querer comer bem e dormir melhor, mas para isso é preciso ser rico. Se o papá te deixou uma fortuna agradece-lhe, e se fortuna não houver, desenrasca-te para amealhar uma. E é assim que esta «personalidade harmoniosa», durante metade da sua vida, se desunha para amealhar uma fortuna e, já careca, goza os rendimentos e faz vida de parasita, torna-se um repugnante indivíduo snobe, odioso, que vive só para a barriga: um ser inútil que não pode dar nada a ninguém, pois é o mais tenebroso dos egoístas.

Nos, os socialistas, temos uma outra maneira de colocar a questão da educação. A pedagogia só no socialismo encontra por si própria uma expressão natural. O ideal grego parece clássico justamente porque exprime a lei fundamental da natureza humana, mas esta lei da natureza humana só pôde existir na Grécia sob a forma de sonho ilusório. Aliás, é sobre os ombros dos escravos que ela se manifesta num pequeno Estado colocado em condições excepcionais.

O socialismo é uma sociedade humana normal, cujo princípio fundamental e essencial é a simples noção de comunidade de todos os homens para o bem de todos.

A questão é, portanto, a de saber como realmente o organizar. E trata-se de uma questão gigantesca. Mas o essencial é claro: para que cesse a exploração do homem pelo homem é preciso unir forças com vista a um objectivo comum. Em consequência, uma sociedade normal deve ser concebida e organizada com a finalidade de todos dela tirarem proveito e não apenas alguns privilegiados. Só a partir deste momento a pedagogia começa a tornar-se normal, pelo menos em esperança. A educação normal é social, por isso — no que respeita às finalidades da educação — não é questão de contradição entre educação individualista e social.

Com efeito, o socialismo está de acordo com os partidários da educação cívica e proclama que é preciso desenvolver no homem o cidadão, que é preciso desenvolver uma personalidade que saiba viver em harmonia com os outros, que saiba colaborar, que esteja ligada aos outros pela simpatia e pelo pensamento no plano social.

Mas então ninguém nos criticará de que a personalidade possa ser deformada. Se se perguntar: e a individualização, será ela admitida na vossa escola? responderemos: com certeza.

Se se perguntar: quereis uma orquestra bem afinada, quereis atingir a máxima perfeição de harmonia, ides aceitar instrumentistas virtuosos? — Nem pode ser de outra maneira! A orquestra implica uma grande variedade de sons, supõe uma harmoniosa polifonia, em que tudo é unidade, e não uma partitura onde cada um faria o que lhe parecesse melhor, onde um se esforçaria por abafar a melodia do outro, ou por arrastá-lo na sua. Este tipo de orquestra contra-natura, demente, é a sociedade burguesa. Uma orquestra natural não consiste na consonância uniforme, mas numa sociedade social onde cada um toca o seu próprio instrumento. Alguém se ocupará de arte, outro de ciência, um terceiro de técnica, etc. Assim sendo, cada um terá acesso a tudo: não é músico mas ouve música; um músico pode interessar-se por astronomia, saber como é confeccionado o vestuário, etc. Não será um selvagem que vê passar os eléctricos como, segundo a expressão alemã, uma vaca a ver passar os comboios.

Esta cultura de conjunto praticamo-la nós a partir da educação escolar, mesmo da pré-escolar. Não podemos abafar no ovo nenhum talento. Não podemos cair no desperdício quando tudo, entre nós, conta. Devemos ver em que é que o indivíduo é mais capaz, e se ele tem mais possibilidades em matemáticas não podemos obrigá-lo a espiolhar o latim, nem limitar uma pessoa de transbordante fantasia ao estudo aborrecido da álgebra ou da geometria.

Faz parte da autêntica escola socialista a maior individualização, mas quanto mais a criança se vá desenvolvendo (vemo--lo em todos os jardins de infância, em todas as escolas para crianças), mais importante se torna que, desde a mais tenra idade, se lhe ensine a respeitar o carácter social de outrem, sejam organizados para as crianças jogos e passatempos comuns, sejam obrigadas a cooperar.

Uma coisa como o teatro na escola, como o trabalho no jardim escolar, numa quinta, numa biblioteca, num laboratório, obrigará as crianças a trabalhar em conjunto. Não acabará assim, cada um de por si, por compreender que não pode contentar-se com um só aspecto da escola, que não pode ocupar-se unicamente de si próprio, sem ter em conta os outros?

Todo o jogo é um processo no qual é preciso cooperar. Tudo o que é baseado no princípio do coro, da harmonia, é educação social e contribui para integrar a criança na estrutura

complexa, mas una, que uma verdadeira sociedade deve ser.

Os estetas dizem que a beleza é a unidade na diversidade, e é por isso que o socialismo é beleza; igualmente o é a escola socialista, porque alia naturalmente um máximo de individualismo com um máximo de unidade.

Nós não temos necessidade de mentiras, não é preciso empurrar as pessoas para uma profissão que não lhes convém, mas é na harmonia, na simpatia, na convivência profunda entre companheiros que esta sociedade crescerá por si própria, porque é uma sociedade de indivíduos cooperando entre si de pleno acordo.

O próprio Estado é necessário enquanto houver necessidade da espada, enquanto a necessidade de defesa subsistir, enquanto existirem pessoas que gostariam de afogar as nossas esperanças socialistas em pântanos de sangue e de regressar ao passado. Durante tanto tempo quanto for preciso lutar, teremos necessidade do Estado, teremos necessidade da ditadura do proletariado. Nestes tempos de batalhas da ditadura do proletariado, não podemos falar de condições normais, porém, agora se trava uma luta por condições normais. É inútil inculcar nas crianças este espírito socialista combativo: mais tarde adquiri-lo-ão. Basta cultivar nelas o entusiasmo e o amor por uma sociedade livre, pela liberdade dos homens que são, simultaneamente, irmãos bem unidos. Quando as crianças forem grandes, compreenderão que um muro se ergue entre elas e o ideal, e que esse muro lhes barra o caminho; e então elas próprias se impregnarão, um dia, do espírito combativo com que traçarão um caminho livre em direcção do ideal.

Nós próprios, cuja vida está já ultrapassada, em relação à geração futura, atravessaremos este Mar Vermelho através do qual se faz o nosso êxodo do Egipto burguês; as nossas crianças devem preparar-se para a vida na terra da promissão que os espera do outro lado deste Mar Vermelho e que pelas nossas mãos está a ser conquistada.

Resta-me agora dizer quem, segundo nós, deve educar: a família ou a escola?

Há que dizer que na época da Grande Revolução Francesa (impõe-se esta incursão histórica), ambos os pontos de vista se salientavam particularmente. Não é que Condorcet[9], no seu discurso sobre a educação, seja partidário da família, não, a sociedade desempenha aqui um grande papel. Mas de qualquer

modo ele deixa a criança desde a mais tenra idade na atmosfera familiar; a escola ajuda a família. Teme que a intervenção do Estado na escola possa desfigurá-la. A escola é um centro, um local aonde se vem da família e de onde se regressa à família. Condorcet defende vigorosamente as suas fronteiras contra uma intromissão dos educadores do comunismo pedagógico. A este respeito, ele é um verdadeiro discípulo da época individualista de Montaigne[10], etc.

Um outro grande democrata, Le Peletier[11], parte da ideia de que não se pode admitir que o acaso presida à sorte das crianças: tal criança tem uma mãe tola, uma outra uma mãe inteligente, certa criança encontra na família um doce ambiente, pleno de solicitude, uma outra depara-se com uma atmosfera austera. Tudo isso faz correr o risco de produzir no futuro um grande número de pessoas moralmente mutiladas, mimadas, parasitas, meninos e meninas da mamã, que exigirão que se continue a pegá-los ao colo. Não se pode admiti-lo; o Estado, como o sol, brilha para todos por igual. Segunda Le Peletier, o Estado deve assumir inteiramente a educação das crianças.

Vejamos de mais perto o que é a família.

Na sociedade burguesa, a família é baseada exclusivamente na sujeição da mulher. Schiller[12] disse, e muito bem, que para a mulher a casa é o seu universo e que, para o homem, todo o mundo é a sua casa. A vida familiar fazia questão de que a mulher se dedique inteiramente à cozinha e às crianças. O homem vinha repousar no seio da família e, segundo as palavras de Bebel[13], para que a mulher lhe apague as rugas da cara. O homem tinha os seus negócios: se era militar, inventava os meios de matar, se era comerciante, os de trapacear.

A mulher está ocupada a cuidar dos filhos, de maneira que desenvolve nela o espírito de mãe-galinha e torna-se perfeitamente indiferente aos filhos dos outros. Se se trata de partilhar uma gota de leite que seja com uma criança que não é da família, os instintos de mãe-galinha transformam-se nos de mãe-tigre e, aí, está ela disposta a mandar as outras crianças para o outro mundo. E assim, uma coisa tão sagrada como o amor materno, fonte primeira do verdadeiro altruísmo, transforma-se numa carapaça pequeno-burguesa, mesmo entre as melhores mães.

Se a mãe é pobre, está assoberbada de trabalho, enerva-se,

esbofeteia os filhos. Ama-os, bem entendido, mas ao mesmo tempo tem-lhes ódio; e as crianças andam na rua, tendo aí encontrado a sua «academia social», que não é especialmente útil nem para o seu carácter nem para a sua inteligência. E se se trata de uma senhora, ocupa-se em obras de caridade, frequenta bailes, teatros, tem meios suficientes para contratar um pedagogo para os seus filhos — a famosa governante que detesta as crianças de todo o seu coração, que gostaria de ser ela própria uma senhora, mas que o destino obriga a ser preceptora de crianças da camada privilegiada.

Chama-se a isto vida de família. Em cada 100 mulheres, 99 acharam-se à margem da família. E com o tempo serão cada vez mais numerosas.

Podemos considerar ideal este estado de coisas? Não, não podemos sair em sua defesa. Quando a mulher pobre entrou para a fábrica, a criança ficou sem família. Quando a mulher da camada média entrou para o escritório, os filhos ficaram sem mãe. Quando a mulher começou a ver claro, verificou que o mundo não se limita à sua casa.

Não tomaremos as crianças à força a ninguém. Nenhuma mãe terá, banhada em pranto, de defender os seus filhos quando nós os arrastássemos para a escola. Porém, estranhamente, muitas mães chorosas trazem os filhos e dizem: «Peguem-nos, não sei o que fazer deles». E são muito numerosas. Nós, os socialistas, somos obrigados não a pensar como arrancar as crianças àqueles que procuram educá-las em família, mas como dar guarida aos que se acharam à margem da família.

Para lhes dar guarida, faremos apelo a uma mulher que *sabe* ser mãe no sentido pleno do termo, que não terá de fazer as limpezas, que não terá de ir à fábrica, etc., que ganhará o pão precisamente por meio do seu trabalho pedagógico. Estará permanentemente junto das crianças, prodigalizar-lhes-á o carinho de que elas têm necessidade, alimentará os seus corpos e almas. Terá uma formação adequada. Não será a mãe do Pedrinho que detesta o Paulinho, mas será mãe no sentido geral, cujo instinto materno é despertado diante de cada criança. As mulheres possuem muitos destes dons especialmente pedagógicos e frequentemente as encontramos. Neste domínio como na arte, na técnica, na ciência, etc., é necessária uma especialista. Teremos, então, um reservatório comum para a jovem geração, veremos então ressuscitar de novo as palestras[14] da academia. Mas, neste caso, a sociedade culta estará isenta de escravos; as máquinas e mecanismos é que soprarão e suarão.

Poderemos então educar efectivamente cada um para uma sociedade social e para a vida, e isso significará educar um indivíduo harmoniosamente desenvolvido.

Deste ideal geral da educação social decorrem certos métodos de educação e de ensino. Deste ponto de vista podemos ir buscar aos partidários do individualismo os métodos que sirvam para o desenvolvimento dos traços particulares de um indivíduo. Neste plano, podemos ir buscar aos partidários da educação cívica certos métodos de educação «em coro».

A escola burguesa oscila entre os ideais do individualista no qual as presas da fera se mostram, e o ideal do homem disciplinado, ou antes, do escravo, e desta situação não pode ela desenvencilhar-se. No nosso caso, o individual e o social aliam-se harmoniosamente. Que radiosa luz lança a ideia social por sobre a educação da Humanidade!

Apesar da ruína económica da Rússia, apesar do esgotamento que todos sentimos em consequência da guerra e dos esforços revolucionários, poderemos graças a este fio condutor, e nos mais curtos prazos, espantosamente curtos, passar da teoria à prática e mostrar, primeiro através de um exemplo particular, depois em sentido mais lato e finalmente em todo o seu conjunto, a educação normal de que um pedagogo normal dirá: agora posso cumprir o que mandam a minha razão e a minha consciência.

O QUE É A INSTRUÇÃO?*

Esforçar-me-ei no meu pequeno discurso por vos mostrar hoje o que entendemos por instrução extra-escolar...

Em primeiro lugar, o que é a *instrução?* Não é tão simples de definir como isso.

Entre nós, era considerado como instruído quem quer que tivesse terminado o liceu ou, *a fortiori,* a Universidade. Pois bem, impõem-se aqui grandes reservas. Não é verdade que aquele que acabou o liceu ou a Universidade seja um homem instruído e, também, que o que não acabou qualquer escola seja inculto...

Em russo a palavra *instrução,* do mesmo modo que *Bildung* em alemão, provém do termo *imagem.* Claro, quando o povo teve de definir o que cada um devia fazer de si próprio e o que devia dele fazer a sociedade, havia a representação do modo como uma imagem humana é moldada a partir de um qualquer material. Um homem instruído é aquele no qual predomina a imagem humana. Sabeis que os crentes dizem que o homem foi criado à imagem de deus, que tem em si algo de divino. Um dos nossos maiores mestres, Feuerbach, que abordou as crenças religiosas do ponto de vista científico, salientou muito justamente que o homem não é criado à imagem de deus, mas que deus foi criado à imagem do homem[1].

E como foi esse deus criado à imagem do homem?

Se examinardes os deuses, digamos, da Grécia, que eram seres de resplandecente beleza, imortais, sábios, ou as definições que dá dos seus deuses o cristianismo, quando nos diz que os seus deuses ou o seu deus (nas suas três hipóstases) é bem-aventurado, todo-poderoso, absolutamente justo, omnipresente

* Texto ligeiramente abreviado.

— vereis que o homem de modo nenhum se lhe assemelha, que está longe de ser omnipotente, longe de ser bem-aventurado. Foi isso o que os pagãos fizeram dos seus deuses e os cristãos do seu, o *ideal* do homem. Quando do mais fundo da sua alma o homem sonhava no que ele próprio gostaria de ser, avançava com o ideal do herói épico ou de deus que é um herói ou um bravo imortal dono de todo o Universo e tendo todas as possibilidades de infinitamente se desenvolver até à perfeição.

Assim gostaria de ser o homem. O homem transporta nele o seu próprio ideal.

Tomemos, por exemplo, o corpo humano. O corpo comporta o seu próprio ideal. Se perguntarmos a um higienista o que deve ser um corpo humano normal, ele não nos irá dizer: peguem em cem pessoas, meçam-lhe o peito, o coração, etc., calculem a média e será essa a norma. Não, um higienista não dirá isso. Dirá que é preciso desenvolver o corpo humano a fim de que os músculos se desenvolvam ao máximo, mas sem prejuízo para o coração, etc. Esforçar-se-á por vos mostrar cada órgão no seu desenvolvimento máximo sem prejuízo para os outros órgãos. Procurará, portanto, mostrar-vos um desenvolvimento *harmonioso* e pleno de todos os órgãos do corpo humano: coração, pulmões, estômago sãos, músculos sãos, ossos sólidos — tudo no seu lugar, tudo pronto para o movimento, tudo bem irrigado pelo sangue. Tereis de imediato a visão de um homem belo, de um ser harmonioso, que se olha com alegria e que sente ele próprio a alegria de viver. A educação física do homem deve ser feita de modo a que o material humano, estragado pela vida, degradado pela hereditariedade, o mutilado material humano contemporâneo, precisamente se desenvolva com vistas a assumir esta imagem. É essa a educação física.

Formulemos agora a mesma questão no domínio da formação intelectual. Quando se pergunta a um homem o que ele gostaria de ser, este fala pela boca da sua religião: quero a omnisciência, quero saber tudo. Mas, é impossível tudo saber nas condições da breve existência humana e quando estamos longe do acesso à imortalidade. É impossível meter na cabeça todo o volume das ciências. Além disso, toda a nossa cultura moderna está estruturada de modo a que uns assumam determinadas funções, outros funções diferentes e é impensável ser, ao mesmo tempo e em igual medida, um bom médico, um bom pintor, um bom músico e um bom técnico. Isso não existe.

Na nossa sociedade cada bom cidadão tem a sua própria especialidade, na qual se aperfeiçoa, que conhece a fundo, à qual está habituado e na qual trabalha excelentemente. Vai, então, desaparecer *o homem possuidor de uma cultura geral?* Ninguém, pois, chegará nunca à omnisciência? Um será engenheiro, outro agrónomo e um terceiro alfaiate; e cada um deles apenas saberá da sua especialidade, tal como no nosso organismo biológico se não podem enxertar as células do coração nas do cérebro — são completamente diferentes, têm funções diferentes e existem separadamente?

Claro que não, a sociedade humana evolui no sentido da divisão do trabalho. Uma sociedade normal, autenticamente humana, tende pela divisão do trabalho a adquirir um capital comum o maior possível tanto em bens como em conhecimentos. Mas, se ninguém possuísse conhecimentos *gerais,* se cada um ignorasse o que a medicina, a sociologia, a geografia, a astronomia vão criando, cada uma no seu domínio, se ignorasse o que são os processos químicos ou mecânicos, a biologia e a pedagogia, se cada um conhecesse *só* o seu trabalho e ignorasse os resultados do trabalho dos outros, então a cultura entraria em decadência.

Um homem culto é o que conhece *tudo isso* em geral, sumariamente, mas está na posse da sua própria especialidade que ele conhece a fundo, e que, quanto ao resto, pode declarar orgulhosamente: nada do que é humano me é alheio. Quem conheça as bases e as teses quer na técnica, quer na medicina, quer no direito, quer na história, etc., é na verdade um homem culto. Tende na realidade para o ideal da omnisciência, mas não de modo a passar superficialmente por tudo. Deve ter *a sua* especialidade, deve saber do *seu* ramo, ao mesmo tempo se interessando e tentando aceder a toda e qualquer outra esfera do saber. Um homem assim ouve todo o concerto que à sua volta é tocado; distingue nele todos os sons que formam um conjunto harmonioso chamado cultura. E ao proceder assim, toca ele próprio um instrumento concreto, toca-o bem e traz o seu valioso contributo ao património comum e este reflecte-se integralmente na sua consciência, no seu coração.

É este o homem intelectualmente desenvolvido, é assim o homem *culto.*

Vejamos agora a formação estética, artística. O que acabo de dizer a respeito dos médicos, dos advogados, é também

verdade para os artistas. Se se tem talento, pode vir-se a ser um bom pintor profissional. Mas seria um desastre se, na nossa qualidade de pintor, disséssemos: no geral, não percebo absolutamente nada de música, estou-me marimbando, o meu ofício é a pintura. Seria um desastre se disséssemos: que é que eu tenho a ver com a astronomia, continuo a acreditar que o Sol gira à volta da Terra.

Ninguém deve ser ignorante. Cada um deve conhecer os rudimentos de todas as ciências e de todas as artes. Quer se seja sapateiro ou professor de química, se a alma se fechou para toda a arte, ser-se-á um ser incompleto, um deficiente, como se nos faltasse um olho ou fôssemos surdos. Porque a instrução consiste precisamente em tornar acessível a cada um tudo o que a Humanidade cria, a sua história e a sua cultura, o que se reflecte nas obras das quais o homem tira proveito, consolação, ou, simplesmente, alegria de viver — mas, ao mesmo tempo, cada indivíduo deve possuir uma qualquer especialidade. Não necessariamente uma só — há pessoas muito dotadas que podem ter duas: por exemplo, um dos nossos grandes compositores, Borodine[2], era também uma sumidade em química. Casos destes acontecem e a Humanidade só pode com isso congratular-se. Mas de modo nenhum podemos admitir que a especialidade mate no homem a cultura geral ou que a cultura geral mate no homem a especialidade — que é o que engendra no homem um dos mais repugnantes fenómenos: o diletantismo.

Não devem existir diletantes, homens que não fazem mais nada senão distrair-se, colhendo os louros do trabalho dos outros. É absolutamente necessário que o homem crie ele próprio num qualquer domínio, que nele trabalhe de maneira aprofundada, orientando as suas forças para a criação e que pelo sangue do seu coração, essência do cérebro, realize conquistas efectivamente importantes para a humanidade. Se assim não for, se o indivíduo for apenas um diletante, não pode ser considerado culto.

Passemos agora à ética, à moral. Quando falámos do desenvolvimento intelectual, técnico e artístico do homem, teríamos podido já interrogar-nos: esperem, quando dizem que toda a humanidade deve estar ao serviço de cada um, que tudo o que é produzido nas minas, nos campos, nas hortas, nas fábricas e oficinas, em toda a espécie de lugares de trabalho de

artistas e artesãos, nos teatros e nas academias, nas universidades e laboratórios — tudo isso deve estar ao alcançe de todos, para que cada um de nós trabalhe a fundo durante, digamos oito horas, no seu domínio, na sua especialidade, e em seguida vá ao templo da cultura humana para lá fruir não só das suas próprias obras mas das de toda a sociedade. Mas será assim que as coisas se passam no mundo burguês? Não, a imensa maioria das «pessoas simples» que sobre os seus ombros têm de suportar o peso do trabalho estão totalmente isoladas desta cultura, de modo nenhum dela podem aproveitar.

Além disso, vemos que em quase todo o lado a especialização é levada a um ponto tal que torna mais feia a imagem humana. De tal modo as pessoas mergulham a fundo nas especialidades, que mesmo num país relativamente progressista como a Alemanha, as especialidades mutilam o homem verdadeiro. Simultaneamente, existe uma massa de parasitas, de ralaços, que deformam a imagem humana no sentido de que mais não fazem do que gozar sem nada produzir, e daí a atrofia da força criativa do seu espírito. São semelhantes aos insectos parasitas que, perdendo a pouco e pouco as patas e as asas, acabam por pura e simplesmente tornar-se numa espécie de saco alimentando-se a expensas dos outros. Isso é vergonhoso ao mais alto grau e façam eles o que fizerem para se embelezarem o mais artisticamente possível, continuam, na realidade, repugnantes. É por isso que, em quase todos os domínios da nossa cultura contemporânea, não deparamos com homens autenticamente cultos.

Quando o homem, no plano ético, concebeu o seu ideal à imagem de deus, dizia que deus possui todas as virtudes, que ele é todo amor, que ele envolve no seu amor toda a gente. Toda a gente? Não, não podemos afirmá-lo...

Quando o Evangelho diz: «Sede vós, pois, perfeitos, como é perfeito o vosso Pai que está nos céus», ouvi o que diz o pai celeste; diz ele: «Minha é a vingança; eu recompensarei». Ele julgará severamente os homens no juízo final e condenará os pecadores impenitentes a um tormento que ultrapassa todo o poder humano: ao fogo eterno — mas isso não prejudica a sua perfeição. O homem vê, pois, em deus um ser animado de um grande amor e de uma grande cólera. O amor só pode definitivamente triunfar quando já não for questão de cólera, quando nada mais restar de feio, quando já não existir o mal. Mas enquanto existirem o mal e a fealdade, estes devem ser exterminados. Assim, no seu futuro triunfo, quando já não ouver que lutar, o homem será sem dúvida pura e simplesmente radioso: «A tua face brilha com a vitória»[3]. Mas enquanto vitória não houver, é necessário mandar silvantes flechas contra o monstro que quer destruir a cultura. Na expectativa, o homem deve ser um combatente. Em prol de que causa? Pela causa da imagem do homem, por essa precisamente, pela instrução.

E a revolução, a revolução socialista, é uma revolução da instrução tanto na escola como fora dela. Esta revolução é a da revolução da instrução do homem, uma revolução do grande amor não só dos que actualmente estão mutilados, e por isso incultos, mas pelos nossos filhos e netos que amamos porque vemos neles o homem que nós próprios gostaríamos de ser, mas que infelizmente não podemos. Esta consciência de não sermos homens sublimes torna-nos sedentos de ideal e irados contra tudo o que barra à Humanidade o caminho a esse ideal. Deste ponto de vista, a revolução é a revolta do homem que não se forma no âmbito de indivíduos isolados, mas no conjunto da sociedade, porque é impossível dar uma formação ética ao homem se não existir uma verdadeira sociedade.

Só numa sociedade justa na qual cada um trabalhe não para que alguém se aproveite do seu trabalho mas para trazer toda a sua contribuição ao capital comum, ao templo comum, no qual seja ele próprio quem vive e adora o grande e o belo — só uma tal sociedade pode realmente produzir um homem culto, só aí um homem pode abrir o seu coração e não mais dizer, parafraseando Maupassant, que o homem é sempre solitário e que mesmo o seu melhor amigo é um enigma[4]. Esta desconfiança recíproca habita os corações devido às condições sociais, devido à propriedade privada; deve ser quebrada, os corações devem comunicar com outros corações numa atmosfera de fraternidade, numa atmosfera de amor e de entreajuda. É em nome deste amor que o homem deve sentir-se profundamente revoltado de cada vez que se lhe depara o monstro da mentira; a mentira deve ser erradicada da face da terra.

Assim, estão claramente à vista quais devem ser os objectivos da instrução. Esta deve tender para fazer do homem, mutilado pela sociedade contemporânea, um ser fisicamente belo cumprindo resolutamente tudo o que lhe é ditado pela presença de todos os órgãos que estão em nós abafados, subdesenvolvidos. Ao homem compete desenvolvê-los harmoniosamente,

sem que eles colidam entre si. E quanto à sociedade, no seu conjunto, compete-lhe também desenvolver todos os seus órgãos de forma a não chocarem entre si. Do mesmo modo que, no organismo de um homem culto, cada célula vive e funciona para o bem de todas e tudo se funde num sentimento de felicidade, também na sociedade tudo deve tender para o objectivo comum, e cada indivíduo deve fornecer um máximo de esforços criativos para que tudo se funda em harmonia.

E esta harmonia a que chamamos cultura é a instrução. A escola deve fornecer essa instrução. Mas como pode fazê-lo? Pode dar ao homem essa instrução em toda a sua plenitude? Não, não podemos ficar de sua posse nalguns anos, o homem instrui-se até ao seu último dia de vida. Enquanto viver, o homem está a aprender. Não existe um momento sequer na vida de um homem em que este deixe de o fazer. A própria vida é de tal modo feita que é preciso aprender não só porque todas as artes e todas as ciências se vão aperfeiçoando até ao infinito, mas também porque a vida à nossa volta nos levanta todos os meses novos problemas, nos obriga a uma adaptação ao novo. Um célebre artista japonês disse que só aos 70 anos acabara por compreender o que era a sua arte e só nessa idade se sentiu realmente artista. E era contudo um verdadeiro artista, dos grandes, que até essa data criara muitas excelentes obras, mas a partir dos 70 anos produziu literalmente milagres com lápis e deve provavelmente ser reconhecido como o maior mestre que jamais existiu nesta matéria[5].

E não só somos obrigados a constantemente aprender, como também nos é preciso estar sempre despertos, ser maleáveis, prontos a sentir novas impressões. Seria horrível se por instrução se entendesse que aos 22 anos o homem se torna um ser completo, definitivamente e uma vez por todas. Não, ele deve constantemente adaptar-se ao novo, deve reagir a cada novo som, deve saber apoderar-se de toda e qualquer nova mudança, de toda a descoberta nova.

Sabeis que existem pessoas de idade que, quando se lhes mostra algo de novo, de bom, dirão invariavelmente: «Não, no nosso tempo era melhor, no nosso tempo tudo era melhor, era um tempo diferente, o tempo dos gigantes já lá vai». Claro que se trata, na realidade, de tolices, da expressão de um preconceito forjado nas formas de vida em que esse homem se formou.

É grande a arte de se ser como as crianças, mas é a própria vida que a ensina. Cada homem, quase, sabe ser criança, só que não deve perturbar-se a sua alegria de criança. Não se entrave, não se destrua essa genial capacidade de o homem fruir da vida. Quando vemos os anos da juventude, depois os da idade adulta e da velhice, o mais importante é a grande arte da vida. Sim, é um dos cumes no cume das artes a de dar à velhice um carácter de excelência. E talvez a humanidade se exprima mais plenamente no velho sábio cujo coração está aberto ao novo, que saúda a nova geração à qual ele transmite a sua experiência, que pode dizer que a sua vida foi efectivamente iluminada pelo amor. E quando o homem preencheu bem os seus dias, sem se atormentar com a vida de além-túmulo, quando morre consciente de ter transmitido às futuras gerações o que realizou, então a vida chega ao seu declínio sublime e sereno...

Tem de se aprender tudo isso. Basta um homem habituar-se a ver-se como jovem para que cheguem outros tempos, e se ele não souber enfrentar o que para outros é infortúnio e terror, afundar-se-á. Há que nunca parar de aprender. A instrução não é, por conseguinte, unicamente assunto da tutela da escola.

A escola apenas fornece as chaves dessa instrução. A escola deve habituar o homem a trabalhar, deve inculcar nele métodos de uma abordagem justa deste mistério que é o mundo; deve ser também ela a dar o pontapé de saída e, depois, a vida vai continuar e ninguém pode prever qual será o caminho do homem.

Toda a vida é instrução extra-escolar! O homem deve instruir-se durante toda a sua vida porque o ideal é longínquo e não deve haver na existência do homem um só momento que passe sem dar os seus frutos. Tratar-se-ia de um momento que ele estava a roubar à sua própria vida. É, bem entendido, necessário o sono, o repouso. Mas esse sono e esse repouso só não necessários na medida em que permitem depois, tendo recuperado as forças, recuperar o tempo perdido. Diz-se: quem dorme não faz pecados. Pois sim! Quem dorme demais está a pecar terrivelmente, perde o seu tempo, mata o tempo; e quem mata o tempo mata-se a si próprio, mata em si a imagem humana, mata a sociedade e mata até o ideal da humanidade. Quando se juntam alguns funcionários e dizem: vamos jogar

umas partidas de wint para *matar* o tempo, caracterizam perfeitamente bem a sua questão: são quatro assassinos que praticam o suicídio, que se destroem mutuamente e matam o tempo socialmente útil. A sua vida é tão mesquinha e vazia que é só aqui, diante da mesa verde, que um funcionário dos impostos ou do registo sente que existe a sorte, que ele pode tê-la, que ele fará, talvez, o «grande capacete» — isso é para ele todo um acontecimento e não conhece outros.

Todo o que aspira à instrução não deve matar o tempo. Para esse qualquer acontecimento, mesmo o mais insignificante, levanta uma questão para cuja resposta ele deve espiolhar os livros, deve interrogar e assimilar o que aprendeu. O que é assimilar? É fazer seu, tornar elemento da sua riqueza. A verdadeira riqueza do homem é o que ele assimilou.

Existem amadores que possuem galerias de pintura, teatros. Pois bem, esses nada *assimilaram* e não são os verdadeiros donos, ao passo que o pintor pobre que, na galeria, admira e compreende este ou aquele quadro é mil vezes mais seu proprietário que o que o pagou por mil rublos, mas nada levou a cabo para dele fazer uma fonte de alegria.

A escola dá as possibilidades de levar a efeito essa assimilação.

O que é, pois, a instrução extra-escolar e por que fostes aqui reunidos? Reuniram-vos aqui para que possais instruir-vos e instruir os outros fora da escola. Consiste isso em criar e utilizar centros de cultura que ajudariam o homem a não fazer da sua vida um simples passatempo, um simples processo. É nisso que consiste e ao que visa a instrução dita extra-escolar: museus, bibliotecas, teatros, universidades populares, cursos, sociedades de ginástica, etc. Ponham tudo isso ao alcance da população, que toda a gente faça nesse campo a sua iniciação para que todos possam aprender por si próprios e ensinar aos outros como se deve aprender, para que toda a população possa entregar a sua alma, dar todos os seus valores ao património comum.

Entre nós, na Rússia, este problema põe-se com particular acuidade. É um coisa dizer: a vida é um mar de existência, é preciso saber nadar e atingir a nado as longínquas costas da terra prometida. Mas já é outra coisa dizer: as pessoas podem afogar-se, é preciso aprender a nadar para as salvar. Entre nós, na Rússia, não havia boas escolas, ninguém andou numa boa

escola. A nossa escola mutila as pessoas, isola-as umas das outras, fornece conhecimentos que logo são esquecidos. E quantos há que caminham de olhos fechados e não sabem que são cegos e que lhes basta apenas abrir os olhos para verem o céu, o sol e a terra! Para nós a instrução extra-escolar é um imenso órgão de propaganda dos valores culturais, isto é, científicos e artísticos, um gigantesco aparelho cultural para o povo que foi mantido nos sombrios subterrâneos, que foi mantido nas tocas de toupeira, a quem não foi dada oportunidade de abrir as asas — para que esse povo fique em condições de aproveitar da sua vitória.

Agora que o povo saiu vitorioso no plano político, e, no plano económico, começa a tomar nas suas mãos todos os poderosos centros de produção. Mas como vai geri-los e como vai dirigir a economia, se não tem conhecimentos? Adquiri-los-á na escola, mas «o caracol anda devagar e sabe deus quando chegará». Há que proporcionar o saber desde já e não só à geração em ascensão da qual se conseguirá, esperemo-lo, fazer homens novos, mas também à que acaba de sair vencedora. Dê-se-lhe a possibilidade de transformar a sociedade, dê-se-lhe o saber!

A fome física que actualmente sentimos é menos perigosa que a fome espiritual, que esta inanição do povo no plano cultural. Quantos erros ele não comete, quantos velhacos que comprometem a sua causa operária e camponesa com as suas baixezas ele não promove! Mas como agir de outro modo quando não sabe nada e é obrigado a agarrar-se àqueles que vêm até ele? Como fazer de outro modo quando o seu poder de Estado foi sabotado nos primeiros tempos pela intelectualidade devido a preconceitos políticos? A cada passo se cometem erros, mas o povo tem confiança em si próprio, está sincera e firmemente persuadido de que *é preciso* vencer. Ele aspira ao saber, tanto mais que, tendo destruído o edifício da antiga cultura, vive no meio das ruínas e lança os alicerces do novo edifício.

É necessária uma massa de conhecimentos para saber o que é preciso demolir e como fazê-lo, para saber como pôr um edifício em obra. E receamos que um povo cego, se bem que consciente da sua força e que se tornou dono político, não esteja em medida de eliminar no domínio económico o mal que herdou dos seus czares, dos seus senhores. É por isso que entre nós este problema se põe de maneira muito aguda.

E a vossa missão é a de levar a cabo tudo o que, em tempos normais, compete à escola, isto é, ensinar os rudimentos dos conhecimentos, não esquecendo ao mesmo tempo um só momento que o ideal não é preparar um homem para esta ou aquela especialidade, mas fazer precisamente dele um combatente pelo humanismo. Ora, um homem só pode sê-lo unicamente quando sabe o que é o mundo, como se formou, de que modo o momento que passa decorre do regime capitalista, que relação têm com tudo isso os problemas e objectivos científicos, artísticos, e técnicos, qual o lugar que eu mesmo — ou este, ou aquele — ocupo neste mundo e o que devo fazer. Ensinai-lhe a fazer aquilo que é necessário levar a cabo na época da maior revolução a que o mundo jamais assistiu!

É por isso que, camaradas, o nosso governo operário e camponês não pode deixar de atribuir à instrução extra-escolar um alcance colossal e de primeiro plano. É por isso que nenhum meio será demais a este respeito e é por isso que o governo operário e camponês a nada se poupará para apoiar os esforços da instrução extra-escolar.

Se tivéssemos suficientes docentes, poderíamos desde já cobrir a face da Rússia de Universidades populares[6]. Mas não é assim tão fácil fazê-lo porque são muito poucos os que podem dar a esta tarefa as suas luzes. É preciso em primeiro lugar formar conferencistas — os próprios dirigentes — e é isso que provavelmente vai ser levado a efeito com toda a prioridade. E, nesse entrementes, contentemo-nos com o pouco que podemos a partir deste momento fazer pelas massas.

Devo entretanto dizer que se a instrução extra-escolar é uma poderosa alavanca que permite proporcionar às massas populares uma mais elevada cultura, é-o também para transformar os que se acham instruídos. Obrigaremos os homens instruídos a trabalharem neste domínio, mesmo aos que não o vão aceitar de bom grado; encaminharemos os que vêm até nós no sentido de ajudarem o povo por meio da sua cultura. Os grãos do saber que eles possuem devem partilhá-los com o povo, e não ficarão com isso mais pobres, pelo contrário, ficarão mais ricos.

O trabalho com o adulto não é o mesmo que o trabalho escolar. Se bem que na escola exijamos que o mestre colabore com o aluno, o aluno é aí, contudo, imaturo e o pedagogo maduro; no outro caso, o homem que foi desvinculado do trabalho, que não conhece a verdadeira adversidade, no qual o

instinto social não existe, nem também a envergadura revolucionária de um espírito criador, esse homem simplesmente aprenderá com os operários, com os camponeses que vai ter de instruir! Sim, instruindo ele próprio terá de aprender! Aí ele deve, transbordando de felicidade, transmitir a esse povo-gigante os seus conhecimentos de física, de química, etc. E deve saber que o obrigado que o povo lhe dirá no curso desta simples cooperação lhe dará forças novas. O intelectual russo leva uma existência pesada e miserável. Se, de lacaio do czarismo que o marcou com o ferrete de guarda de escravos, ele pode realmente transformar-se em cidadão e impregnar-se daquilo de que transbordam os melhores de entre os trabalhadores, só cooperando com esses trabalhadores o pode fazer — o que para ele será o único meio de tornar-se um verdadeiro cidadão.

É graças a isso que poderemos soldar a imensa cadeia popular que, marcada pelos sofrimentos do passado, desbravará um caminho em direcção do futuro, seguindo o fio condutor das ciências e da arte cujos valores são numerosos e que, como os pequenos rios afluentes, desaguarão nesse rio turvo e sombrio. A fusão será benéfica, porque o rio turvo e sombrio, mas poderoso, é precisamente o meio no qual deve desenvolver-se e expandir-se tudo o que, apesar de tudo, contém de bom a cultura contemporânea, porque quem pode negar que a ciência e a arte do passado possuem enormes valores? No contacto com o povo, sobre tudo isso será lançada uma luz nova, passando da morte à vida. Tudo isso resplandecerá pela chama da verdadeira criação, simultaneamente iluminando o âmago da alma popular, gigantesca mas ainda obscura, obscura mas ardente, obscura mas rica.

Apelamos às pessoas instruídas para que transmitam o seu saber aos ignorantes, para que se impregnem da potência do povo laborioso. A partir desta união se formará a pouco e pouco o homem culto, o combatente-titã que põe em tensão todas as forças para transformar a face da terra e, seguidamente, o homem-deus, essa criatura pela qual o mundo foi talvez criado, que reinaria sobre a natureza, mas tal como a sonhamos quando dizemos: um homem culto.

O nosso ideal é uma imagem humana, semelhante a deus, em relação à qual todos nós não somos senão material, senão esboços aos quais é preciso dar forma, mas esboços vivos, comportando em nós mesmos o nosso ideal.

Actualmente, neste nosso tempo febril, de ardor revolucionário marcado por um possível poderoso salto em frente, todos juntos, de mãos dadas, pertençamos seja a que camada for pela instrução, todos juntos devemos caminhar rumo a esse futuro radioso. E assim, cada curso que inaugurarmos, através do qual o governo operário e camponês imbuído de fé ardente e de sede de saber, das quais transborda o povo russo e que este governo procura em vós alumiar, cada um desses cursos será um acontecimento marcante.

Camaradas, se bem que a qualquer momento a espada dos facciosos internos ou o monstro do inimigo externo possam estrangular, no imenso berço de toda a Rússia, a criança que é ainda o socialismo, nestes últimos tempos em que o poder soviético começa a averbar vitórias, em que o pesadelo do risco de sucumbir-nos a cada passo em certa medida nos abandonou, agora que recuperamos o fôlego e que o imperialismo por todo o lado se esboroa a começar pela Bulgária[7] e que sentimos próximo o tempo em que a nossa vitória for mais ou menos completa e quando se nos juntarem milhares milhões de irmãos, até aqui atrasados em relação a nós, se nos juntarão — nestes dias, pois, andando em Petersburgo, inaugurando toda a espécie de cursos, toda a espécie de clubes, a felicidade delata-me o peito quando vejo tantas pessoas prontas a trabalhar e não só as pessoas simples mas também intelectuais muitos dos quais vêm até nós de boa vontade perguntando simplesmente: «O nosso saber pode ser útil? Tomem-no, se dele têm necessidade». E trazem-nos valores, belos valores dos quais eu próprio, um homem ao que parece instruído, segundo a antiga terminologia, ignorava até pura e simplesmente a existência e que agora se encontram ao nosso serviço.

A Rússia marchando na peugada do seu Petersburgo vermelho está cheia de imensas potencialidades espirituais. São enormes essas potencialidades para a nossa construção e dissipam os nossos receios de sermos muito ignorantes, muito jovens e muito imaturos, de não passarmos do irmão mais novo da família europeia, que se lançou numa tarefa que até o mais velho parece não ser capaz de ele próprio levar a bom termo. Temos necessidade de paciência, e não de expectativa, de uma paciência que mobilize todas as forças para o trabalho, que não desespere quando o edifício se não constrói de um dia para o outro. Não quer isto dizer que se pode trabalhar com indolência. Sejamos todos enérgicos, demos todos o nosso máximo de esforço — e criaremos o homem novo!

O olhar de todo o mundo está voltado para nós. Houve alguns que nos olharam e disseram com dissimulada malevolência: «Ei-los que andaram aos tropeções, que caem e de novo se voltam a levantar!» Esses estão agora a ver que criamos profundas raízes na terra, que festejaremos o nosso primeiro aniversário proletário e que se ainda não há maçãs de ouro na árvore jovem, já lá estão as primeiras folhas, já começaram a aparecer os primeiros botões. E um dos primeiros rebentos, um dos botões desta árvore, é a existência dos vossos cursos que saúdo, camaradas, em nome do Comissariado para a Instrução Pública.

A PROPAGANDA COMUNISTA E A INSTRUÇÃO PÚBLICA

Como já muitas vezes o salientámos nas nossas publicações, a instrução pública num Estado de classes comporta sempre um carácter de classe.

Ponhamos de reserva provisoriamente os conhecimentos ditos objectivos, nos dados das ciências exactas, mencionando que, igualmente neste caso, o odor de classe penetrou, muito subtilmente, mesmo até aos recantos, ao que parece, mais inacessíveis da ciência, até às matemáticas.

Mas se nos debruçarmos especialmente sobre as ciências humanas, então, aí, os pensadores que se distinguem pela maior nitidez dos métodos, vêm estabelecendo justamente nestes últimos tempos a existência de enormes doses de subjectividade.

O estudo dos métodos utilizados voluntaria ou involuntariamente, por exemplo pelos historiadores, leva à conclusão de que a equação pessoal desempenha aí um papel capital[1], e que mesmo o mais objectivo estudo histórico é em si e definitivamente um conjunto de todo original de dados e elementos do qual outros historiadores podem, de boa fé e boa fundamentação não menor, extrair conclusões contrárias.

Paralelamente com uma involuntária coloração de classe, assim conferida aos resultados dos trabalhos científicos, e, por consequência, ao seu ensino, temos igualmente que nos haver com formas mais ou menos grosseiras de falsificação directa de uma ciência devido a este ou aquele preconceito de classe ou a este ou aquele interesse de classe.

Deste ponto de vista, na sua qualidade de esfera das actividades do Estado, a instrução pública sempre foi um meio de adaptar a mentalidade das massas aos objectivos deste ou daquele governo de classe. É evidente que a política de instrução geral de um governo de classe tomou formas diferentes nas diferentes camadas do meio social.

O ensino não se impôs os mesmos objectivos para a educação das classes dominantes que para a das camadas médias (por outras palavras, para o grupo de vigilantes) e para as camadas inferiores que para o Estado mais não são que objecto e mão-de-obra.

Não negamos um só momento que o regime socialista, no seu primeiro estádio de desenvolvimento, isto é, na época de ditadura de proletariado, seja uma sociedade de classe. Comporta claramente uma classe política dominante, o proletariado, e forçoso nos é ainda reconhecer que no fundo esta classe está em vias de travar uma luta muito dura pela sua dominação e arrisca-se a qualquer momento a ver rodar ao contrário a roda da história. Nestas condições, não pode deixar de se considerar a instrução de outro modo que não o de um sério instrumento da luta de classe nas mãos do proletariado.

Toda a diferença entre o Estado da violência da burguesia e o Estado da ditadura do proletariado reside no facto de os esforços do primeiro visarem consolidar e perpetuar o Estado em si e, desse modo, a sujeição do homem pelo homem, ao passo que os esforços do segundo tendem, por assim dizer, para a autodestruição, isto é, para a criação de condições nas quais o Estado deixe de ser uma necessidade, e tendem também para a completa emancipação de cada indivíduo. Contudo, o meio para lá chegar, a via que lá conduz é também a violência.

No domínio da instrução pública, estas teses traduzem-se no sentido de a instrução e todo o aparelho de Estado nela envolvido deverem ser utilizados para fins de propaganda comunista; pode acontecer a coacção em relação a isto quando as pessoas que fazem parte do mecanismo da instrução pública sabotam a propaganda comunista ou recusam, pelo menos, ser seus agentes passivos; essas pessoas devem ser impiedosamente eliminadas do aparelho de Estado.

Devem ao mesmo tempo, na medida do possível, entrar para este aparelho militantes activos da propaganda comunista.

Em razão da diferença substancial entre o Estado como forma de violência da burguesia e o Estado como forma de violência do proletariado também aqui se verifica o desejo de a burguesia impor a sua mentira burguesa por intermédio da escola (do mesmo modo que através da imprensa, etc.).

A ditadura comunista, essa, que não se fixa na violência, procura propagar ao máximo a sua verdade proletária, comum a todos os homens.

O carácter tendencioso do Estado burguês é repugnante, do mesmo modo que a espada do Estado burguês é a arma maldita do anti-humanismo.

A intensa propaganda dos conhecimentos comunistas tem também um carácter tendencioso, mas nobre, que contribui exclusivamente para o desenvolvimento da humanidade, tal como a espada comunista na época transitória é uma arma de todo cavaleiresca de defesa dos oprimidos contra os opressores.

Até à data, não houve, na nossa prática, não somente fusão, mas direi mesmo simples aproximação entre os objectivos da propaganda comunista e os da instrução pública.

Que outra instrução pública pode haver para um comunista fora da propaganda comunista? Será que nós, propagandistas do comunismo, alguma vez fizemos outra coisa que não instrução pública? Não será propaganda revolucionária a mais autêntica instrução pública que imaginar se possa no, para o povo, mais indispensável, mais vital domínio?

Quando é questão de fazer do Comissariado para a Instrução Pública um instrumento de instrução comunista, um poderoso órgão de propaganda das ideias comunistas junto de toda a população da Rússia soviética, surgem imediatamente objecções de ambos os lados.

Eis o que nos dizem os adeptos da instrução «pura» e «objectiva»: «Como podem vocês subordinar as ciências às tendencias de um partido? Querem reduzir a instrução da população a uma pura acção comicieira sobre a população pela via da agitação, da propaganda, etc.?»

A estas objecções respondemos: ninguém está a atentar, mesmo na mais pequena medida, contra a liberdade da investigação científica, nem contra a mais ampla possível instrução do povo — e, no nosso ideal, infinitamente mais ampla que até ao momento — pelos conhecimentos objectivos: conhecimentos da língua, das matemáticas, das ciências da natureza, das belas-artes, das técnicas, etc.

Esta instrução escolar geral pode ser entre nós absolutamente livre justamente porque o proletariado e o seu ideal não temem de modo nenhum a luz da verdade. Já Lassalle indicava esta união natural do «quarto estado» com a ciência[2].

Mas nós sabemos que a escola deve, primeiramente, instruir as crianças e os jovens sobre o passado da humanidade, dar uma imagem do presente e esclarecer as esperanças do futuro, e que ninguém pode fazê-lo com uma objectividade absoluta, porque esta se esconde de olhares dos homens.

Sabemos que de facto, sob pretexto de objectividade, se tenta ensinar esta história às crianças e aos jovens de um ponto de vista caduco, do ponto de vista das classes do passado (feudais, burguesia), ou dos grupos sociais intermediários entre as classes, à luz de toda a espécie de pequenos ideais da intelectualidade.

Quanto ao seu carácter científico e objectivo, isto não passa de simples cacos de barro comparados com a rocha de basalto que é a abordagem científica socialista da história da cultura.

Ao exigirmos, por considerações de táctica proletária, que a instrução escolar e extra-escolar seja marcada pelo espírito do socialismo científico, poderíamos, para ser francos, avançar com a mesma exigência partindo da objectividade científica superior.

No fundo, não há ciência ou técnica que não esteja em relação com a ideia do comunismo ou com a edificação comunista.

Pelo contrário, todo o conhecimento, por mais afastado que esteja das questões sociais, respeitante às leis da natureza, todo o saber técnico se ilumina de uma luz nova quando olhamos a natureza como uma escala das leis da colectividade humana racional e feliz, cada vez mais conscientemente edificada, quando sabemos considerar todo o trabalho como fazendo parte, como se inscrevendo harmoniosamente nos planos cada vez mais racionais da edificação sociocultural.

Podemos pois perfeitamente pôr de lado as objecções racionais dos partidários da independência da escola, esta será independente do triste passado da humanidade, será mais objectiva e científica ao tornar-se o mais comunista possível.

Mas infelizmente também surgem objecções vindas do outro lado — de certos nossos camaradas, inclusive e sobretudo de certos propagandistas do nosso partido.

Se o Comissariado para a Instrução Pública é reconhecido como órgão dirigente da propaganda da verdade comunista, eles receiam que, nesse caso, o vasto órgão da instrução geral se jun-

te à corrente de pura propaganda de partido, que as questões de actualidade — política, táctica, estudo do programa, etc., — — se dissolvam no oceano da instrução geral.

Vi-me confrontado com objecções que formulam esta ideia com uma maior ingenuidade. Certos camaradas tentaram, muito seriamente, provar-me que é necessário não retirar a propaganda das mãos das pessoas do partido para a passar para as dos professores liceais.

Seria monstruoso admitir por um instante que fosse, bem entendido, semelhante empobrecimento da nossa propaganda de partido por elementos estranhos; não se trata de a enfraquecer, mas de a reforçar.

Os propagandistas do partido mantêm-se, quer pessoalmente, quer no seio das suas actuais unidades de organização, e não estão submetidos a qualquer controlo salvo o do Comité Central. O seu vínculo com as organizações locais do partido continua absolutamente intangível e recebem à sua disposição todo o aparelho do Comissariado para a Instrução Pública. Podem lá entrar, podem utilizar as nossas escolas, universidades populares, casas do povo, bibliotecas, teatros, concertos, exposições, etc.

Não se trata de subordinar o partido ao Comissariado para a Instrução Pública (incluindo nele o seu próprio pessoal de professores e docentes, que na sua maioria está muito afastado do comunismo), trata-se precisamente de subordinar esse aparelho e esse pessoal ao partido, e isso o mais directamente possível.

Repito, isso de modo algum pode prejudicar o trabalho já em curso, porque nenhuma modificação foi trazida ao trabalho de propaganda do partido ao aproximá-lo do do Comissariado para a Instrução Pública; em contrapartida, foi trazida ao funcionamento do Comissariado para a Instrução Pública uma modificação fundamental, porque ao esforçar-se por se tornar num instrumento de propaganda da ciência comunista e do comunismo científico, ele não pode ter êxito sem o mais substancial apoio do Partido Comunista.

Assim sendo, a ideia que eu gostaria de ver discutir e assimilar pelos nossos propagandistas do partido não é a de dizer que a propaganda de partido deve ser integrada nas actividades do Comissariado para a Instrução Pública, mas a de dizer que o funcionamento do Comissariado para a Instrução Pública deve entrar como um elemento muito, muito importante no trabalho do Partido Comunista.

OBJECTIVOS DA INSTRUÇÃO EXTRA-ESCOLAR NA RÚSSIA SOVIÉTICA*

Camaradas! O fenómeno da instrução é, para falar com propriedade, o eixo da existência racional de todo o ser humano digno de viver e de toda a vida consciente da sociedade humana. Se há um velho provérbio que diz que o homem não vive para comer mas come para viver, não se pode dizer que o homem se instrui para viver e não vive para se instruir. Ele vive exclusivamente para se instruir. Cada minuto da vida e cada acto da vida que não reforcem o nosso espírito, que não alarguem o curso da nossa vida, são minutos e actos perdidos.

No decurso de muitos milénios, os homens instruíram-se através da sua dependência dos elementos cósmicos e espontâneos e era, por assim dizer, governados pela natureza. Obrigados pela necessidade e pela natureza, eles tomam, grupo após grupo, consciência e conhecimento de si mesmos e colocam-se então como objectivo o seu desenvolvimento espiritual como finalidade consciente. E quando se ouvem estas palavras — instrução extra-escolar — involuntariamente nos arrepiamos perante a amplidão da tarefa.

Com efeito, a parte essencial, a principal parte do trabalho de formação do ser humano, compete à juventude e talvez que as capacidades do quotidiano e o trabalho com a criança de idade pré-escolar sejam infinitamente importantes. Todos atribuímos particular importância à instrução extra-escolar (disso se ocupou o Congresso que antecedeu em alguns dias o nosso[1]), mas, todavia, a instrução pré-escolar tem tendência a manter-se primitiva. Logo na escola se toma conhecimento da vida, da arte, da técnica e do passado da humanidade, e felizes são os países onde cada cidadão se depara com tudo isso na escola sob a direcção de um professor livre e à altura da sua tarefa. Mas,

* Texto abreviado.

mesmo nesses países — mais hipotéticos do que existindo na realidade — a escolaridade não pode atingir a perfeição. Enquanto o homem viver, mesmo já com cabelos brancos, pode, quer e deve receber instrução e, assim, toda a instrução recebida fora da escola — porque a vida ultrapassa largamente o seu quadro — é o processo da instrução extra-escolar.

Seria contudo paradoxal e absurdo interpretar tão amplamente as tarefas do Comissariado para a Instrução Pública ou a do Congresso para a instrução extra-escolar. Por instrução extra-escolar, propriamente dita, há que entender a ajuda que o Estado e a escola concedem em matéria de instrução às pessoas que não receberam qualquer assistência neste domínio, isto é, àqueles a quem a escola ordinária deu muito pouco ou àqueles que de todo a não frequentaram. Ajudar aqueles que não receberam na escola conhecimentos suficientes, a quem foi ministrada uma escola mais mutiladora para a alma que contribuindo para o seu desenvolvimento, para a progressão, complemento e igualização do seu nível de instrução — é este o objectivo da instrução extra-escolar.

Se bem que tenhamos deste modo estreitado as tarefas da instrução extra-escolar, temos mesmo assim pela frente um campo de acção ilimitado. Na Rússia, onde existe um número enorme de analfabetos, um grandioso objectivo se impõe antes de mais aos especialistas da instrução extra-escolar: assegurar a cada qual o direito e a obrigação de saber ler e escrever. Esta questão deve preocupar e mobilizar ao máximo toda a gente. É o pão-nosso de cada dia da instrução extra-escolar na Rússia!

Claro, é mais agradável a gente apaixonar-se pelo teatro popular, traçar a perspectiva das maravilhosas casas do povo, mas é preciso não nos limitarmos apenas ao sonho, há que trabalhar. Em primeiro lugar, é necessário descer ao rés-do-chão da instrução extra-escolar e lembrarmo-nos que o trabalho fundamental, duro e massivo, é precisamente o trabalho que visa combater o analfabetismo, a mais primitiva e grosseira ignorância.

Não podemos nunca limitar-nos, bem entendido, a balizar o nosso caminho com umas quaisquer etapas, do género: é preciso simplesmente alfabetizar o povo. É óbvio que a alfabetização é uma noção funcional, que se desdobra neste preciso momento nas nossas mãos em noção de força. Que valor tem um homem saber ler e escrever e não pegar num livro? Está condenado a regressar ao analfabetismo. E sabemos que na Rússia o número destes casos é enorme; e não só na Rússia, mas até em países mais desenvolvidos se nos depara este fenómeno.

A alfabetização é uma chave. E é como se não tivéssemos dado nada a um indivíduo a quem se ofereceu só a chave sem lhe facultar o cofre dos tesouros que ele pode abrir, também a alfabetização não é um valor em si, embora sem ela os outros valores sejam quase inacessíveis. É preciso começar por onde começa a escola, isto é, não pensar em simplesmente alfabetizar, mas também em transmitir ao conjunto da população adulta — *adaptando-se a todos os níveis do seu desenvolvimento espiritual* — a norma de instrução geral que constitui um mínimo indispensável. Por adaptação aos diferentes níveis entendo que todos os cursos, escolas dominicais, escolas nocturnas, escola suplementares, todas as conferências, etc., devem ser concebidos de modo a oferecerem um alimento intelectual tanto aos iniciados que não possuem qualquer noção científica, nem instrução primária, como aos que têm um grau de instrução mais elevado, indo até, porventura, à satisfação das necessidades dos homens mais cultos. Na nossa Rússia não devemos reduzir a cultura ao primitivo tornando impossível o desenvolvimento contínuo das pessoas instruídas.

Só podemos elevar o nível das massas se o trabalho científico e cultural for continuado nas camadas superiores. Para levar a bom termo a instrução extra-escolar, temos necessidade do docente extra-escolar e, para que possa ensinar alguma coisa, tem ele próprio necessidade de um professor extra-escolar.

Temos necessidade de uma cultura viva de nível superior. O organismo social deve desenvolver-se de maneira regular — — dos graus inferiores da cultura até aos superiores.

A vulgarização dos conhecimentos científicos, das belas--artes, a propaganda sociopolítica — são estes os principais objectivos da instrução extra-escolar.

Muito frequentemente, é um pedagogo que empreende esta instrução. A sua atitude para com o adulto analfabeto é a mesma que para com um aluno adolescente. Entretanto, pela sua experiência da vida, um operário ou um camponês situam-se por vezes acima do próprio pedagogo. Não podemos portanto, por exemplo, empregar os métodos escolares habituais para o ensino dos adultos. A alfabetização do adulto deve decorrer numa atmosfera de extensão dos conhecimentos, basear-se na leitura de livros, dos jornais, dos decretos.

A vulgarização científica deve, como o ensino, fazer-se em ligação com a vida, com a experiência do trabalho. Aí, convém reduzir ao mínimo os cursos teóricos substituindo-os por trabalhos práticos no laboratório, na fábrica, etc.

Mas será que se pode dizer que não há qualquer necessidade de conferências, mas apenas de estudo? Não, claro. A palavra viva do conferencista, sobretudo entre nós, na Rússia, tem uma enorme importância, mas, tanto quanto possível — sempre e em toda a parte — o conferencista deve utilizar materiais visuais, a lanterna mágica, o cinematógrafo, em suma, tudo fazer para arrastar aqueles que fora da escola se instruem para o esforço da aquisição laboriosa e activa do saber.

Mas em que medida o conteúdo em si do conhecimento científico pode influir na instrução comunista das massas?

As ciências naturais são as menos discutíveis. Decorrente da própria natureza do regime capitalista, os fundamentos da concepção do mundo, baseada nas ciências da natureza, devem ser mais ou menos objectivos. Como querem vocês, que consciente ou inconscientemente, seja falsificada a ciência sobre as plantas, os animais, sobre as leis da mecânica, etc., se essa falsificação da verdade torna impossível gerir a economia? Já que é preciso gerir a economia, já que é preciso que as máquinas funcionem correctamente, já que é preciso curar o gado doente e beneficiar os solos, há necessidade de conhecimentos objectivos. E é por isso que, em qualquer país, este domínio é forçosamente e em profundidade um domínio honesto. Compete-lhe interrogar a natureza pelos métodos mais económicos e mais profundos e formular o mais exacta e economicamente possível tudo o que é ditado pelo imperativo da natureza. É por isso que temos uma considerável quantidade de sábios de tipo superior e, descendo aos graus inferiores, vulgarizadores mais ou menos talentosos ou, pelo menos, conferencistas competentes, aos quais podemos sem qualquer receio confiar o ensino do conjunto das ciências da natureza, a começar pela cosmografia e indo até aos mínimos elementos de determinadas ciências aplicadas.

Completamente distinto é o que se passa nas ciências sociais. Aí tudo é extremamente discutível. Porque segundo a ideia que o homem se faz da história, segundo o que ele entende ser o seu ideal, ao que ele atribui importância como factor essencial da sua vida presente, disso depende a orientação desse homem

na vida, o que ele vai fazer, como vai trabalhar. A sociedade era até aqui baseada na desigualdade social. Determinadas classes dominaram mais ou menos e uma após outra em diferentes países. Em toda a parte, a burguesia capitalista sucedeu aos feudais como classe dominante. Esta burguesia capitalista teve de falsificar, custasse o que custasse, a ciência — e, indubitavelmente, cada vez mais conscientemente ela o foi fazendo.

Ora, quanto mais o tempo ia passando, mais ameaçador se erguia diante dela o inimigo que a própria burguesia criara e organizara: o proletariado, com um ideia diferente do passado, do presente e do futuro da humanidade, baseando as suas apreciações em critérios completamente diferentes. E quando a ciência sob regime burguês teve de travar uma luta de morte com a jovem ciência do proletariado, essa luta dizia respeito não só aos ideais, mas os próprios factos eram falsificados e alterados em proveito da classe dominante, inclusive as estatísticas, esta linguagem de números «imparciais».

Não quero dizer que em regime burguês toda a ciência no seu conjunto ou toda a ciência universitária oficial não tenham tido qualquer valor no domínio das ciências sociais, não quero dizer nada disso! E Marx, ao opor autores burgueses como Adam Smith e Ricardo, a um autor como Malthus, dizia que Ricardo e Adam Smith tinham agido sob a influência dos acontecimentos de que se viram rodeados e que os tomavam de todo honestamente em consideração; e foi porque só agiram na sua qualidade de representantes de uma determinada classe que eles não puderam atingir a verdade *completa,* porque os seus olhos não a viam, estavam voltados para outro lado. Mas Malthus, disse Marx, falseava *conscientemente* a ciência: pela sua vida e pelas suas obras, revelou-se um *apologista* consciente da classe burguesa[2].

Claro, a ciência reflecte um e outro elementos. A ciência conscientemente falsificada é menos prejudicial e cai por si própria desde que seja submetida à crítica. Quanto à falsificação involuntária, é mais complicado. E quando nós, os representantes da jovem ciência do proletariado, falamos com estes ou aqueles professores de cabelos brancos, com a força dos seus doze ou quinze volumes de trabalhos, eles estão persuadidos de que emitem juízos extremamente objectivos, de alcance geral, ao dizerem: «a ciência é objectiva», «a ciência é livre». E quando nós, os marxistas, falamos da consciência de classe, da con-

cepção proletária do mundo, da corrente científica proletária, sustentam eles que isso é uma estreita tendência de classe, e mesmo de partido.

Onde nós vemos branco, vêem eles preto. Pensam que a ciência social que lhes foi inoculada com o leite da mãe e também pelos professores que para eles faziam autoridade, pensam eles que essa ciência é «objectiva». Ao passo que do nosso ponto de vista ela está de raiz contaminada por mil preconceitos, engendrados pelo poder burguês que altera a verdadeira natureza dos fenómenos sociais e os apresentam sob um falso prisma. Aqui, as divergências de pontos de vista entre eles e nós são tão sérias que se é involuntariamente levado a interrogar; que fazer do grosso do exército do ensino de que podemos dispor para a instrução extra-escolar?...

Ser-nos-ia preciso dedicar-nos à intensificação máxima tanto do trabalho dos cursos e dos seminários, como do das escolas normais superiores, para que o belo fermento da ciência social baseado no socialismo científico suba rapidamente e faça levedar a massa escolar e extra-escolar.

Sem esforços enérgicos nesta direcção, ouviremos constantemente os nossos camaradas da província e mesmo os de Petrogrado e Moscovo fazerem-nos este tipo de declaração: «Pois bem, temos um programa, um programa excelente, tem por finalidade elevar o nível dos conhecimentos sociais das massas. Seria conveniente confiar os cursos, no quadro deste programa, a pessoas de concepções inteiramente socialistas, ora, não as há. Somos pois obrigados a confiar a realização deste programa a pessoas que são dele inimigos e que, em todo o lado, onde for preciso dizer «sim», dirão «não». O programa transforma-se, então, no seu próprio contrário».

E, com frequência, esta é uma situação sem saída. Fiz ressaltar esta dificuldade e o Comissariado para a Instrução Pública foi levado a combatê-la constantemente. Por um lado, diz-se: «Não liguem. O conferencista lá ensinará qualquer coisa e, no fim de contas, a massa popular desembarar-se-á por si própria, e mesmo que ingurgite algo de venenoso não vai morrer por isso!» Por outro lado, dizem-nos: «Mas que é que vocês ensinam, é pura e simplesmente contra-revolução!»

Que devemos nós fazer? Fechar a maior parte das escolas, a maior parte dos estabelecimentos do aparelho extra-escolar? Suprimir a obra cultural e deixá-la ir crescendo de baixo, como

a erva na Primavera. Isso seria, bem entendido, perfeitamente absurdo, e é evidente que temos de recorrer ao justo meio termo.

São necessários uma certa selecção, um certo controlo e um trabalho muito intenso para formar o docente de ciências sociais de novo tipo. E sei que muitos são os que — voluntaria ou involuntariamente — se adaptam à nova época: voluntariamente quando se tornam prudentes propagando verdades que actualmente já não estão em circulação, e pondo a tónica nos elementos novos; e involuntariamente quando se deixam apaixonar pelo grandioso quadro da luta da classe operária que diante deles se desenrola. E a nossos olhos alguns transformam-se lenta e gradualmente, e outros — como Saulo em Paulo — — rapidamente, em homens novos. E este processo deve ganhar sempre maior amplitude, porque os docentes são recrutados na intelectualidade e não no seio da burguesia.

Se, durante décadas, a intelectualidade sofreu a pressão do czarismo e do capital e, ela própria o ignorando, se tornava, contra a sua própria natureza, um instrumento de opressão do povo, um instrumento de falsificação da verdade, é perfeitamente natural que quanto mais o novo regime se afirmar, mais depressa e abundantemente a intelectualidade virá até nós, até ao novo senhor do mundo que a libertará da sua imaginária «objectividade», a emancipará para uma autêntica e verdadeira criação. É por isso que não convém baixar os braços. Estas dificuldades são temporárias, e os métodos de que falo: escolha dos elementos que mais convêm, prioridade dos conhecimentos concretos face à sua interpretação quando não se pode ter confiança na de um homem que nada tem a ver com a Rússia nova, e, ao mesmo tempo, trabalho mais enérgico com vistas a formar um pessoal adequado — estes métodos livrar-nos-ão destas dificuldades.

Quanto à vulgarização da arte, esta questão parece à primeira vista um artigo de luxo e muito frequentemente se pensa que a instrução extra-escolar deve ter a ver com a arte, talvez para — como reza um provérbio latino — «ensinar divertindo». Trata-se de uma concepção completamente absurda dos objectivos da instrução extra-escolar em matéria de arte.

Não vou evocar toda a espécie de requintadas teorias da arte, das quais poderíamos longamente falar. Reterei o facto mais ou menos universalmente reconhecido que domina todas as teorias estéticas: a arte é uma força que permite comunicar ao conjun-

to dos auditores ou dos espectadores os sentimentos expressos pelo artista. É uma verdade incontestável. Fala-se da *arte oratória* unicamente na medida em que o orador não só faz propaganda (isto é, desenvolve para os outros a esfera dos conhecimentos) mas também agitação (isto é, emociona as pessoas)... O carácter muda quando um homem é cativado, inflamado, quando ama, quando vibram as cordas do seu ser emocional, sensorial. E é isso que faz a arte! E todos os povos mesmo na alvorada da sua existência, recorrem a toda a espécie de danças e cantos colectivos.

A arte organiza o coração dos homens, do mesmo modo que a ciência organiza as cabeças, e o seu resultado directo é o entusiasmo moral das massas. Ora, para que isso aconteça, essa arte não deve ser a arte depravada para a qual tendeu a burguesia durante último período da sua existência...

Sempre na arte do passado houve numerosos grupos de intelectuais que se revoltaram muito energicamente contra o espírito burguês. No curso de toda a história, procuraram permanentemente criar uma consciência artística, uma arte ao mesmo tempo religiosa e estética.

No passado, as diversas épocas em que este ou aquele grupo humano atingiu o seu mais alto desenvolvimento são marcadas por uma grande arte que pode ser para nós fonte de inspiração e de alegria. E na base dessa arte, desses ricos tesouros de que somos herdeiros, uma arte se pode criar que responda à nossa grande época, tanto mais que no tempo da Grande Revolução Francesa foram já lançadas as bases da nova arte de massas. Metade do século XIX viveu-a. Na música, a Revolução Francesa deu Beethoven, na arquitectura — o estilo império que é o mais majestoso estilo criado pela Europa nova; das suas criações literárias saíram duas poderosas correntes: o romantismo e o realismo.

A época da revolução que muitos julgaram «prosaica», tendo visto na sua arte apenas o carácter tendencioso, impulsionou fortemente, na realidade, a criatividade. As festas populares de que Paris foi então palco prolongam-se até nós aqui, a Petrogrado vermelho e a Moscovo, a um nível de movimento mais elevado que o atingido pela Revolução Francesa.

Da mesma maneira, no domínio da ciência, vemos toda uma série de grandes mudanças, provocadas pela Revolução ou que a acompanharam.

Estamos assim inclinados a pensar que a arte está directamente ligada a todo o trabalho concernente à instrução e à formação do espírito social. Aliás, o termo *instrução* tem uma tripla acepção. Por um lado, cada homem se forma, se instrui a si próprio, isto é, se aproxima da imagem que se impôs por ideal. Por outro lado, um homem assim instruído, que, de produto humano semiacabado, de «homem-esboço», se transformou em alguém que se assemelha a esse magnífico conceito do Homem que não tenha ainda, talvez, nascido, ao qual nós apenas queremos dar origem — esse homem culto na qualidade de indivíduo não pode existir sem as condições apropriadas. Tem necessidade de um meio adequado, de uma sociedade que não seria um simples aglomerado de homens, um mero «amontoado» de pessoas instruídas, mas uma sociedade organizada, nova, um superorganismo no pleno sentido do termo, animado de uma grande alma social. E é isso o socialismo, é isso o comunismo, é isso que nós opomos à sociedade como simples agregado de indivíduos. Aqui, o individual e o social são um só. A instrução não deve apenas formar o homem, a sua personalidade, mas também formar a humanidade, a sociedade.

Em suma, não é só o homem que se instrui e se forma, mas ele forma o seu meio social e o seu meio físico. Não só se veste, cria instrumentos, edifícios, cidades, etc., mas também estende junto às cidades os seus parques e jardins, muda o curso dos rios, os contornos dos mares, cava novos desfiladeiros, constrói istmos onde não os há e, assim, edifica uma vida que responde a todas as necessidades espirituais do homem que se formou a si próprio.

É deste ponto de vista que o trabalho autodidáctico, o trabalho sociopolítico e o trabalho estético são outras tantas orientações da instrução conduzindo, todas, a esta imagem, a este arquétipo que nos forjamos e a que chamamos ideal.

Partindo daqui, forçoso nos é dizer ainda algumas palavras a propósito de duas tarefas que não podemos negligenciar.

Não podemos negligenciar a intrução extra-escolar *técnica*. É inútil sonhar em instruir o indivíduo, ou pensar em realizar alguns ideais sociais, se a sociedade estiver sentada num ramo podre. Cairemos e fracturaremos o crânio, mesmo que sejamos excelentes diplomatas e excelentes dirigentes. O nosso Exército Vermelho pode vencer em todas as frentes, os nossos chefes políticos podem espantar o mundo inteiro pela sua política inter-

nacional e, não obstante, a nossa revolução fracassará, se não tivermos nem caminhos de ferro, nem pão, e se não produzirmos nada.

Entre nós, na Rússia, isso depende em grande medida das causas gerais, da ruína provocada pela guerra, do subdesenvolvimento económico, mas além disso temos, com certeza, trabalhadores pouco competentes sob todos os aspectos — e é essencialmente isso o que trava tudo. Temos pouco pessoal técnico qualificado, pouco pessoal qualificado no sentido da disciplina no trabalho propriamente dita, pouco também no sentido da compreensão ética dos objectivos. Todas estas questões constituem um todo indivisível.

Não podemos levar a cabo os nossos objectivos económicos se não tivermos operários que saibam trabalhar. Temos poucos trabalhadores qualificados, um número ínfimo de engenheiros, ainda menor de técnicos médios, um número muito pequeno de trabalhadores qualificados em geral. E temos necessidade de aumentar o seu número por todos os meios e de melhorar a sua qualificação.

Assiste-se agora entre nós a uma absorção da cultura urbana pelo campo. Talvez se trate de um processo salutar para o presente; talvez graças a isso dezenas, centenas de milhares de operários se implantem nas aldeias; talvez isso vá criar um terreno propício com vistas a disso fazer um verdadeiro suporte dos ideais soviéticos; talvez, graças a isso, a cidade, que nestes tempos difíceis não consegue alimentar-se, se vá descongestionar. Ora, se cairmos do outro lado do muro e nos tornarmos uma república tipicamente rural, por mais que falemos do comunismo e do socialismo, não haverá nem comunismo nem socialismo, mas, em virtude das leis sociais, haverá uma subida da burguesia rural...

Quer politicamente, quer economicamente, temos necessidade de uma formação técnica.

O Comissariado para a Instrução Pública publicará brevemente uma declaração sublinhando que a escola única do trabalho não pôde e não quis atentar contra a formação técnica propriamente dita, que a escola única do trabalho, pelo contrário, é uma escola técnica, tende a tornar-se uma escola politécnica. Essa declaração contém instruções para os responsáveis locais, segundo as quais a escola do trabalho não deve servir de pretexto ao encerramento de escolas técnicas especializadas.

E a correspondente nota em matéria de instrução extra-escolar deve afinar pelo mesmo diapasão. Os objectivos da formação técnica extra-escolar não devem ser negligenciados.

Conheço as dificuldades que neste domínio se nos põem, mas sei também que enormes perspectivas nos esperam. Se pudéssemos avançar com firmeza na via que nos traçámos, é fora de dúvida que a formação técnica extra-escolar agruparia em *arteis* os que desejem adquirir aptidões técnicas, os que, trabalhando nas fábricas, transmitam a sua experiência aos operários e elevem a capacidade de trabalho dos operários, estimulando ao mesmo tempo a produção. Poderiam representar um poderoso factor de crescimento da produção nacional. Só muito rapidamente me posso debruçar sobre este aspecto do assunto. Os delegados ouvirão um relatório especial de peritos muito competentes sobre este aspecto da instrução extra-escolar e que seguem os objectivos económicos da Rússia Soviética; aí encontrareis nessa altura uma exposição mais pormenorizada desta questão.

Não podemos deixar de mencionar e educação física. Não me vou alargar muito sobre isso, porque o tema está bastante elaborado e conhecido de todos. Um discurso preliminar como é o meu não dá, aliás, azo a que disso se fale em pormenor. É perfeitamente claro que a educação física contribui igualmente para elevar a consciência das massas, estimulando o interesse pela saúde que é a base de toda a vida. Desenvolvendo a força, a habilidade e a beleza do homem, combinando-os por meio de exercícios colectivos de modo a que isso seja um elemento da vida social, obtiveram-se resultados correspondentes mesmo em países burgueses (os alemães, por exemplo). Entre eles, os *vereine* desportivos e de ginástica atingiram um alto nível de cultura física, ao mesmo tempo que muitos deles se tornaram células permanentes da classe operária que na circunstância os utilizava. A educação física não deve ser orientada para o individualismo mas ser colectiva e, nesta via, podemos obter progressos consideráveis.

Se continuamos a repetir que devemos combater o analfabetismo, vulgarizar o saber científico, as artes, e contribuir para a escolha de homens de espírito criador, preocuparmo-nos com a educação técnica e física, já vedes que ilimitado campo de acção se abre diante de nós. Entretanto, não devemos deixar de estar conscientes de que a propaganda polí-

tica deve penetrar tudo isso qual fio condutor vermelho...

Para já, o marxismo procedeu a uma nova e profunda análise de toda a história da humanidade, a um reexame de todos os fundamentos da sociedade que nos cercam e obteve resultados a tal ponto enormes que podemos dizer: todo o conhecimento, toda a matéria científica pode ser ensinada de modo a fazer parte do edifício da concepção socialista do mundo. Podemos aí abrir um caminho partindo de toda a ciência. A partir de toda a ciência podemos penetrar no coração do edifício social...

Poderia pegar num qualquer exemplo, numa qualquer ciência, num qualquer problema científico e mostrar que nada é mais fácil do que estabelecer a ligação com o essencial da propaganda social. Por outro lado, não há problema político ou tema de comício que não possam ser tratados cientificamente, em prol dos quais se não possam citar factos pertencentes a diversos ramos do saber. É nessa direcção que devemos caminhar.

Devemos tender para que a cada um seja indicado aquilo a que está ligado todo o conhecimento que ele adquire. Para que ele aprenda a trabalhar melhor, é-lhe indispensável saber que trabalha na criação da economia popular. É preciso que ele saiba que é um verdadeiro cidadão do novo mundo laborioso, que está em vias de despertar e de se unir. É preciso que nas mãos do auditor, cada informação se torne um meio de continuar a desenvolver os rudimentos científicos.

Poderia dizer a mesma coisa a propósito da arte. Toda a gente sabe, é óbvio, que uma conferência é artística quando é bem dada e que a arte consiste não só em recheá-la de imagens e em pronunciá-la com calor, mas também em saber como dá-la. Trata-se de uma arte de construção e, neste sentido, o ensino é uma das maiores artes na qual o docente, o pedagogo trabalhando na instrução extra-escolar, molda o mais nobre material que pode existir: as almas humanas. E é preciso saber formá-las de modo a torná-las sensíveis, para que reajam quando são tocadas e ajam de acordo com a sua faceta mais nobre.

Isso só pode ser feito quando se adquiriu uma certa influência nas pessoas, quando foram estabelecidas afinidades entre elas e vós, inspirando-lhes uma certa simpatia a vosso respeito. É precisamente isso o que significa que vós sois por elas considerados como artistas.

E se utilizardes o canto e a música, como muitas vezes o

fazemos no decorrer dos nossos comícios, se a pintura acontecer por si própria como nas nossas bandeiras e cartazes, se todo o estendal das artes naturalmente aí intervier, isso então será justamente o que é preciso. E não vale a pena ficar à espera que os auditores sintam necessidade disso, mas fazer apelo às nove musas para que elas vos ajudem na vossa tarefa.

Não há iniciativa — de um círculo de teatro até, digamos, à pintura das paredes de um clube — que não possa ser utilizada para desenvolver o gosto nas pessoas, para lhes inspirar uma nova vaga da alegria de viver e dizer-lhes pela voz da arte, que lhes é particularmente compreensível, as grandes verdades que são o nosso sol.

Camaradas, gostaria muito de ter a possibilidade de expor, aqui, perante vós, estas ideias, sintetizando-as na imagem da casa do povo que, no fim de contas, é a base e a ideia do trabalho extra-escolar. Este pode, claro, ser levado à efeito em círculos de autodidactas, nos clubes operários e camponeses, nos cursos, nas bibliotecas, nos teatros, mas tudo isso se funde, adquire um carácter de conjunto, orgânico, no conceito de «casa do povo». O conceito de casa do povo é mesmo mais lato que o de instrução extra-escolar. Há que imaginar a casa do povo não só como um centro de animação cultural, mas também como um centro de animação de vida política, profissional e cooperativa.

Mas gostaria de desenvolver mais em pormenor perante vós esta ideia da casa do povo «integral» se tiver a ocasião de apresentar no Congresso um relatório sobre este tema e, caso contrário, farei um complemento aos artigos respeitantes a este tema, que escrevi e poderão provavelmente ser reunidos e editados em brochura. Entretanto, de momento, acho mais importante salientar alguns traços da organização da instrução extra-escolar, do aparelho extra-escolar em geral.

Sem dúvida alguma que aquilo a que faz alusão no seu discurso a camarada N. K. Krupskaia é indiscutivelmente muito importante na organização da instrução extra-escolar[3]. Se se entender a instrução extra-escolar do modo que acabo de expor, é óbvio que esta deve dizer respeito, numa ou noutra medida, a várias outras secções do Comissariado. Seria todavia injusto e paradoxal alargar esta noção até ao ponto de dizer: como o teatro, a biblioteca, o museu, a galeria de pintura, a exposição, o cinematógrafo — como tudo isso e mesmo como o próprio

livro são órgãos da instrução, e da instrução fora da escola, tudo isso deve relevar da competência da secção extra-escolar.

Claro que se fordes ao teatro e de lá não sairdes mais instruídos que quando entrastes, esse teatro deve ser encerrado, porque já não é um teatro, mas uma distracção frívola. Fostes lá descansar como se tivésseis dormido uma soneca, e é só deste ponto de vista que ele tem uma frágil razão de ser. O teatro é um órgão de intrução. E, para cada indivíduo, toda a vida pública é um processo de instrução; ora, é do pelouro do Conselho dos Comissários do Povo que ele releva e não da secção de instrução.

Delimitaremos os nossos objectivos de maneira rigorosa. A secção extra-escolar assume o cuidado, paralelamente à escola, de ir adiante das necessidades dessa parte da população que não pode ter acesso aos conhecimentos pelos seus próprios meios e a que devem ajudar os órgãos da instrução extra-escolar: trata-se de uma espécie de escolas de um tipo muito especial mas que não obstante são estabelecimentos de instrução. A secção de teatro pode desde já ver no teatro um auxílio directo em matéria de isitrução.

Mas os teatros são o que são, perseguem também fins artísticos, criam um vasto repertório artístico e esforçam-se por obter os máximos efeitos na arte cénica. Ide lá e instruí-vos se quiserdes, mas eles não irão ter convosco! E se quiserdes organizar um espectáculo temático, didáctico, antecedido de uma conferência, então aí o assunto é da competência da secção extra-escolar. Nesse caso, a secção extra-escolar pode entender-se com um teatro de província ou com o Teatro Mali: passai um espectáculo que ilustre, digamos, determinado momento da história da Humanidade, ou então apresentai cinco ou seis espectáculos dedicados a épocas sucessivas: a secção extra-escolar ocupar-se-á disso mas, para o resto, é preciso dar ao teatro a liberdade de se desenvolver segundo as suas leis próprias de evolução artística.

O homem deve o mais amplamente possível desenvolver a sua criatividade artística, científica, porque é essa a árvore onde crescem os frutos de que mais tarde toda a gente se alimentará. E em matéria de arte, devemos velar por não vulgarizar tudo a todo o custo. Pela vulgarização, devemos procurar despertar progressiva e cada vez mais largamente as pessoas para a criatividade artística, para a pesquisa científica, para uma

criatividade perfeitamente livre. É claro que o Estado não pode fazer da secção dos teatros uma mera sub-secção da secção extra-escolar, mas seria deplorável que uma segunda conclusão errónea daqui fosse tirada, isto é, que a secção extra-escolar não tivesse nada a lá fazer, que a secção dos teatros se ocupasse, portanto, sozinha na promoção dos círculos ou dos teatros de amadores cujas encenações são simplistas, se ocupasse na elaboração de um repertório apropriado, recomendando-o aos teatros, etc.; que a secção pensasse na maneira de organizar exposições populares acompanhadas de conferência, etc.

Tal conclusão seria perfeitamente lamentável. O órgão extra-escolar único ficaria assim fragmentado. De que competência relevará então a casa do povo onde haverá quer teatros quer exposições, onde serão dados concertos e da qual cada função dirá respeito a esta ou àquela secção? Isso significaria, certamente, que a nossa instrução extra-escolar seria desorganizada. O que, sobretudo, saltaria aos olhos no que à secção das bibliotecas concerne. A biblioteca é um órgão de instrução extra-escolar. Simultaneamente, a secção das bibliotecas tem por tarefa desenvolver toda a espécie de bibliotecas: o que significaria que metade dos seus encargos escaparia à secção extra-escolar.

Pode-se, então, resolver esta questão de modo diferente. Que haja uma secção das bibliotecas, uma secção do cinema, e nós, por nosso lado, organizaremos uma pequena secção dos teatros, uma pequena secção do cinema, uma pequena secção das bibliotecas só para nós, especialistas da instrução extra-escolar. E se nestas mini-secções não forem reunidas as maiores forças artísticas e científicas, se para elas não contribuirmos com os aparelhos artísticos essenciais, desembocaremos no amadorismo, no diletantismo na secção extra-escolar que não terá já a possibilidade de beneficiar de todos os recursos do Estado.

É por isso que a única solução que recomendo ao Congresso é a de dotar cada uma das secções aparentadas com uma sub-secção mais ou menos especializada no trabalho extra-escolar que deverá popularizar determinada arte ou ciência que, concretamente, constituam a principal função da secção em questão, e ser incorporada numa secção extra-escolar na qualidade de organismo auxiliar. O Congresso deve impreterivelmente reflectir num tal centro organizacional, porque *in loco*, na província, esta mesma questão se pode pôr, talvez em me-

nor escala, e deve aí ser alvo de uma solução mais ou menos análoga...

Com certeza que o discurso preliminar que acabo de pronunciar perante vós não pode abordar todas as questões de que o nosso Congresso se vai ocupar aqui durante os dez dias de trabalhos e não conseguirá resolvê-las todas definitivamente quaisquer que sejam a sua assiduidade e aplicação. Gostaria de acreditar que por meio da minha intervenção atingi, mesmo que só parcialmente, a finalidade que me tinha imposto, lembrando-vos a extrema envergadura e toda a importância do trabalho em curso em matéria de instrução extra-escolar e salientando, pelo menos, os problemas centrais. E tratei-os à luz deste momento vermelho da história mundial que presentemente estamos a viver.

Reunidos aqui em número de mil, não devemos desesperar nem dizer: não é a altura de fazer um Congresso sobre o trabalho extra-escolar, porque os inimigos ameaçam atacar por todos os lados a Rússia Soviética que se defende contra toda esta matilha com um braço que não vergou, é verdade, mas que está também não menos cansada dos combates.

É belo, é simbólico, que no momento em que exortamos os homens ao combate, na frente, para rechaçar estas insolentes agressões, reunamos simultaneamente centenas de homens, aqui, no centro, no coração da Rússia, para discutir as questões da instrução popular. Isso mostra a força do nosso movimento. Porque, ter numa mão a espada e noutra o facho é actualmente para nós uma necessidade. E tanto uma como outro são para nós condições igualmente importantes para a vitória. É por isso que, também aqui, estamos em conselho de guerra, também aqui participamos nesta mesma grande batalha.

E, como foi aqui dito pelo representante do Exército Vermelho, este está ao nosso serviço e nós servimo-lo. Tudo isto, camaradas, é muito importante neste momento da história universal: é o nosso apostolado em nome dos destinos de toda a Humanidade.

DA ESCOLA DE CLASSE

Escola burguesa e escola comunista do trabalho

Numa sociedade classista, tudo o que o Estado faz tem rigorosamente um carácter de classe.

Há duas opiniões predominantes sobre o Estado: a da burguesia liberal e a dos marxistas.

A burguesia liberal defende que o Estado é uma organização da ordem. Sem negarem que existem determinadas classes na sociedade actual e que elas podem entrar em conflito, os liberais dizem que o Estado com as suas leis está acima das classes e que deve velar no sentido de essas classes não comprometerem a unidade geral no decorrer dos seus conflitos. Protege a justiça, ao mesmo tempo que se ocupa das vias de comunicação, dos hospitais, das escolas — em suma, dos aspectos da vida para todos indispensáveis e que, por esse facto, passam para a competência de um órgão geral, órgão supremo da ordem pública: o Estado.

Os liberais exigem, por consequência, que o próprio Estado dependa do parlamento livremente eleito a fim de que cada classe possa delegar nele os seus representantes. Segundo eles, o parlamento reflectiria deste modo a correlação de forças no país.

Esta teoria do Estado, como compromisso, como contrato, segundo o qual as classes de carácter diferente se aliam, adquire uma certa confirmação no regime democrático parlamentar. Pois bem, esta teoria é completamente errónea. De facto, tudo se passa diferentemente. Na realidade, o Estado — como certo número de juristas antes de Marx o pressentiu, e como Marx o estabeleceu de forma perfeitamente clara e rigorosa — é uma organização do poder da classe dominante e nada mais.

A classe dominante é uma minoria que explora a maioria, que vive do trabalho da maioria e tem de gerir quer as terras,

quer o material, quer o gado, quer os seus operários. Ora, ela não pode fazer isso a não ser que crie um enorme mecanismo de violência, e todos os Estados do mundo têm uma força militar-policial ao serviço da classe dominante, que reprime qualquer tentativa de a maioria lançar a mão para a gigantesca soma dos bens que a minoria possui, e que mete na ordem essa maioria por meio das mais drásticas represálias.

Foi assim no Estado esclavagista em que o senhor está armado e os escravos sem armas, onde o senhor tem criados que, por sua ordem, esmagam os escravos se eles ousam revoltar-se. O mesmo acontece nas mais refinadas democracias em que o movimento operário que protesta contra a exploração se torna alvo das sanções da justiça, ou, pura e simplesmente, de operações punitivas — que é o que acontece mesmo na Inglaterra, na América, na Suíça. (Recentemente, na Suíça, a polícia disparou contra os trabalhadores nas ruas de Zurique.)

Todo o Estado tem por objectivo principal assegurar a hegemonia da classe dominante. Mas à medida que a maioria se civiliza e organiza, quando existe já um proletariado politizado e uma pequena burguesia radicalizante (vê-se isso onde a grande burguesia está próxima do poder ou onde já o tomou, onde há bons meios de comunicação, um certo nível de desenvolvimento capitalista) — aí, a grande burguesia é incapaz de instalar um regime em que o poder lhe pertença sem partilha nem camuflagem. Tentou-o organizando um governo dito do censo que só enviava ao parlamento pessoas ricas. Mas era difícil, isso saltava aos olhos dos grupos mais amadurecidos da democracia (nem que fosse só entre os possidentes) que se alarmavam: era de temer uma revolução. Foi precisamente por isso que a burguesia instalou (nalguns casos de livre vontade) uma sofisticada máquina de sufrágio universal, ao mesmo tempo que parecia conceder uma igualdade política a todos os cidadãos, garantia aos ricos a posse do poder.

O sufrágio universal existe na América, na Inglaterra ou em França: são países democráticos (democracia quer dizer poder do povo), mas a enorme maioria do povo vive muito pobremente e uma ínfima minoria está na posse das fábricas, oficinas, minas, prédios, de imensas riquezas e vive no fausto e no luxo. E esta é a fisionomia de Estados dos mais democráticos. E se, entre eles, as pessoas disserem que as máquinas, os prédios, as terras devem pertencer ao povo e que só então existirá o

poder do povo, essas pessoas são detidas, encarceradas, os seus jornais são proibidos — numa palavra, o Estado reage a esta propaganda com as mais cruéis represálias.

Não se pode consegui-lo por meio da força bruta. Claro que a burguesia pode estar mais bem armada que os operários, mas no actual estádio de desenvolvimento ela é obrigada a ter uma força militar muito grande. É indispensável um grande exército permanente tanto para ter mão no país, que é vasto, para reprimir as revoltas das massas, como para se defender das agressões de rapina de outros Estados. A burguesia é pois obrigada a apoiar-se no serviço militar obrigatório e geral.

Ora, um exército popular pode facilmente juntar-se aos insurrectos. Acontece porém que nunca, em época alguma, o Estado se baseou *apenas* na violência. O *principal* meio de opressão das classes inferiores foi a *espada,* a violência bruta. Mas isso era acompanhado de *métodos de intoxicação da consciência* das massas.

Primeiro, é preciso não facultar conhecimentos às massas, elas devem permanecer ignorantes; segundo, na base dessa ignorância há que lhes inculcar ideias, sentimentos tais que o escravo acredite na legitimidade da situação vigente, que ele acredite que essa ordem seja equitativa; é preciso alterar o seu bom-senso e levá-lo a submeter-se de boa vontade às condições em que vive.

Encontra-se, nos nossos escritores, o tipo de servo ou doméstico, ligado como um cão ao seu senhor, persuadido de que deus lhe manda ser devotado e servir o seu senhor de corpo e alma. Lembrai-vos do modo como o soldado estava convencido de que dar a vida pelo czar era a maior das façanhas. Estais a ver como as pessoas tinham sido amansadas! Tinham sido tão bem amansadas que se tornavam escravas até à medula dos ossos e bendiziam a sua servidão. Isso era conseguido através da corrupção religiosa dos espíritos, com a ajuda dos padres. Por vezes, era inculcada a ideia aos subordinados, desde a mais tenra idade, de que o mundo não é o verdadeiro mundo, que existe uma outra vida, uma vida de além-túmulo onde tudo é diferente e que é preciso conhecer para se saber qual deve ser o comportamento aqui. A mais maligna das religiões ensina que o mundo é assim feito e que o pobre leva neste mundo uma vida de miséria para depois receber a grande recompensa no céu, e que, em contrapartida, se nos insurgirmos por pouco que seja

contra o destino, seremos condenados a atrozes tormentos no além.

Estas ideias eram igualmente inoculadas nos camponeses, além de toda uma caterva de outros preconceitos, e deste modo o campesinato se impregnava desta ideia.

No mundo existe o grande monarca, contra o qual nada se pode: deus que decide das boas e das más colheitas, dos destinos humanos, da vida e da morte, da doença, do êxito e do fracasso — tudo depende dele. É algo de totalmente diferente do czar de cá de baixo que nos pode atirar para a prisão: este deus preside não só ao destino do homem enquanto este é vivo, mas também ao da alma eterna. E o que é a efémera existência terrestre do homem em comparação com esta alma eterna? E é esse monarca quem estabelece na terra a ordem existente.

O cristianismo diz que quem deus ama é precisamente o pobre, que está ao seu lado. Não se sabe, porventura, se no outro mundo o rico irá ter uma vida muito dura, é pois necessário suportar esta breve provação e submetermo-nos aos ricos deste mundo. Naturalmente que é o rico quem tira proveito desta doutrina e o pobre, pela sua ignorância, acredita e apoia toda esta concepção astuciosa. E vemos na Europa Ocidental a mesma coisa: vemos o Estado gastar somas enormes (e onde o Estado está separado da Igreja é a sociedade quem as gasta) para manter este exército de obscurantistas, de envenenadores dos espíritos, de popes de toda a espécie.

Quanto mais o país é culto, mais o cristianismo é subtil, hábil, para ser um veneno suficientemente activo.

No estádio de desenvolvimento de um Estado mais ou menos civilizado, este dispõe de enormes meios para intoxicar as consciências, dispõe, por assim dizer, de uma caserna nacional. O serviço militar obrigatório e geral faz com que cada jovem se veja durante um certo tempo preso na implacável engrenagem do mecanismo militar. Na realidade, de modo nenhum são precisos dois ou três anos de serviço militar obrigatório para todos. A guerra provou que bastam três meses, no máximo, para formar um excelente soldado combativo.

Mas ele era chamado para a tropa por muito tempo com a finalidade de paralisar totalmente a sua vontade por intermédio dos oficiais de carreira e dos oficiais subalternos, para que, por ordem deles, ele dispare seja contra quem for. Sob o pretexto do dever «patriótico», os homens são transformados em

manequins, são adestrados e esse homem é adestrado não só durante o serviço militar, mas mantém depois nele essa submissão, essa disponibilidade de ser hipnotizado pela ordem dada.

Além disso, o Estado tem a imprensa, isto é, a possibilidade de difundir numa enorme quantidade de papel (tanto o próprio Estado como os órgãos que ele paga, subvenciona) seja que calúnia for, de escrever tudo o que for do seu interesse, de conduzir uma campanha mentirosa contra o socialismo, de tecer e difundir toda uma teia de aranha de boatos, de rumores, de falsas notícias. Corre nas veias da imprensa todo um rio de mentiras, sobretudo nos países do Ocidente. Penetra em todo o lado, literalmente em cada *isbá* de camponês e causa prejuízos. A imprensa venal forma o que se chama a opinião pública. Essa opinião pública que penetra no seio das massas populares é literalmente forjada em todas as peças. O Estado diz: queiram condicionar a opinião pública desta maneira — e todos os jornais se lançam num barulho orquestrado; acredita-se neles. Depois, é preciso lutar contra uma imprensa *adversa,* a imprensa socialista. Nas repúblicas democráticas os jornais socialistas não podem pura e simplesmente ser proibidos, mas é bastante fácil lutar contra eles. Para ter um grande jornal é preciso um grande capital. Os operários não o têm, a imprensa operária é editada com meios modestos. Além disso, os bancos e as firmas burguesas não fazem lá publicidade, e para vender o jornal por um soldo, como em França, deve ir buscar à publicidade e não pode existir de outro modo. É por isso que a imprensa socialista foi em muitos casos relegada para segundo plano pela imprensa burguesa.

Por último, o Estado burguês dispunha ainda de outro meio: *a corrupção e o recrutamento de dirigentes do povo oprimido e da classe operária.*

Para o parlamento são muitas vezes eleitas pessoas providas do meio operário e que conhecem todo este mecanismo; falam às massas para lhes abrir os olhos e fazer-lhes compreender que isso não é democracia, mas sim aldrabice, e que uma minoria insignificante os governa e torna a sua existência miserável com a ajuda dos quartéis e da imprensa, com a ajuda da corrupção.

No início, estas pessoas eram pura e simplesmente exterminadas por todos os meios, mas depois isso tornou-se impossível, porque já eram muito numerosas.

Como em regime parlamentar essas pessoas, se forem elo-

quentes, são eleitas para os conselhos municipais ou gerais, o que corresponde aos nossos antigos *zemstvos* de província, entram, por fim, para o parlamento, lugar propício para as subornar. Fazem-lhes promessas, admitem-nas no seu meio; algumas delas casam com filhas de famílias burguesas, obtêm de súbito, altos cargos, vendem-lhes ou dão-lhes de graça acções de empresas. Alguns deputados operários se deixam enredar e corromper. Uns se vendem totalmente, de corpo e alma — como um qualquer Briand[1] —, tornam-se lacaios absolutos da burguesia, conservando, ao mesmo tempo, uma certa coloração socialista à guisa de aparência enganosa. Utilizam uma fraseologia revolucionária, mas a revolução adiam-na por centenas de anos e advertem os operários — deus os livre — de não irem atrás dos homens pouco sérios que querem o socialismo para já. Tornam-se *socialistas-evolucionistas*. Tornam-se ministros. São todos pessoas capazes e a burguesia entrega nas suas mãos o seu destino, passa-lhes os principais comandos da barca do Estado porque, enfarpelados com esta fraseologia socialista, convêm mais como políticos do que um mero burguês, ao qual o povo vê de longe os dentes de lobo.

Assim se fez entre nós na Rússia. Desde que a burguesia acedeu ao poder em Fevereiro-Abril, exigiu que socialistas fossem para ministros. Mandou chamar Tchernov, Tsereteli, etc.[2] Fez deles biombo e eles circularam e extingiram os incêndios revolucionários como verdadeiros bombeiros. Serviram-lhe de cobertura em todas as ocasiões, quando o verdadeiro poder estava nas mãos do capitalista Konovalov, do grande latifundiário Lvov, do banqueiro Terechtchenko[3]. Entre nós não havia pessoas destas a quem a burguesia pudesse pura e simplesmente confiar a totalidade do poder, mas na Europa Ocidental existem homens destes, saídos do povo, como Lloyd George ou Millerand[4], que se tornam primeiros-ministros ou presidentes. Claro, não passam de fantoches.

Há os que só se vendem por metade. A sua vida pessoal torna-se mais ou menos confortável, deixam de se agitar, ao mesmo tempo que aparentemente se mantêm perfeitos socialistas em palavras. Fazem propaganda entre os operários, criam organizações, mas, na realidade, tudo o que fazem é de concerto com a burguesia. Dizem que a finalidade, isto é, a revolução, não é nada, que a via, isto é, as reformas, é tudo. Hoje reduz-se meia hora o dia de trabalho, amanhã aumenta-se o salário

10 tostões. A isso se chama a verdadeira «luta parlamentar» Passo a passo, muito devagarinho. A burguesia faz de boa vontade estas concessões. E um partido enorme como a social-democracia alemã, até aos homens mais à esquerda como Kautsky[5], acaba por cair completamente neste lodaçal parlamentar. É assim que se priva a classe operária dos seus dirigentes.

Estais a ver que forças enormes possui a burguesia, e aí ocupa considerável lugar a *escola*, da qual a burguesia faz também um instrumento de corrupção da consciência das massas.

O primeiro objectivo que se coloca o governo da classe dominante consiste em manter o atraso das massas, para abafar todo o pensamento crítico. Se se trata de um país como a Rússia, o ministro da Instrução Pública foi até ao fim do regime czarista, segundo a expressão de Chtchedrine, ministro do obscurantismo público[6]. Se uma sociedade quiser abrir uma escola, o ministro não dará autorização; se se quiser abrir uma universidade numa cidade, o ministro opor-lhe-á uma recusa; se um professor for talentoso, será exilado para o estrangeiro; se os estudantes lutarem para que a escola dê mais tempo aos estudos científicos, mandam-se para a tropa. Foi esta a constante da política do Ministério da Instrução Pública que era uma espécie de departamento do Ministério do Interior. Este velava por conservar a sua preponderância sobre a escola.

Mas, mesmo na Rússia, o Ministério das Finanças (interessado em equilibrar o orçamento e compreendendo que, para o conseguir, era necessário um capitalismo desenvolvido, senão a Rússia corria o risco de ficar desesperadamente em atraso em relação aos outros países porque, pensava ele, um país não-capitalista será sempre batido por um país capitalista) insistia na necessidade de desenvolver as escolas e entrou em conflito agudo com o Ministério da Instrução Pública. O Ministério das Finanças organizou os seus próprios liceus técnicos, as suas próprias escolas comerciais segundo o melhor modelo europeu ocidental. Com efeito, não se pode manter o povo ignorante se se quiser ter operários qualificados, se se quiser ter bons empregados de escritório, se se quiser ter um camponês capaz de ler uma revista agrícola de vulgarização e consequentemente melhorar a sua exploração.

Os países nos quais a população é amplamente alfabetizada, onde a instrução pública está bem organizada — ainda que burguesa — podem ter, ao mesmo tempo, um relativamente bom

soldado, um bom agricultor, um bom operário. E quando a Europa Ocidental disso se convenceu, deu prioridade à escola pública.

Não queria contudo que essa escola desse ao povo a plenitude do saber. Para quê fazer isso? Ao povo é preciso adestrá-lo, ensinar-lhe a ler e a escrever, mas também que o pope imediatamente o sature do seu veneno cristão. Há que dar às pessoas simples aptidões técnicas até um certo limite, mas sem uma séria formação científica, e o essencial é excluir toda a possibilidade de o homem do povo ultrapassar esta esfera restrita da escola dita do povo.

E isso foi levado a cabo de forma tão engenhosa que, na Rússia por exemplo, o número de pessoas de origem camponesa ou operária que, depois da escola primária, entravam para a secundária não ia além de um quarto por cento. Só um homem em cada 400, portanto, é que podia ter acesso à escola de grau superior desde que beneficiasse de uma qualquer protecção ou se se tratasse de um filho de camponeses ricos, etc.[7]

Assim, o homem do povo recebe quando muito uma instrução de três ou quatro anos, depois é banido da escola. E se conseguir continuar os estudos nos cursos nocturnos, só se aperfeiçoa na sua profissão. Porque é preciso que um homem, tendo acedido plenamente ao conhecimento, não se torne eventual e facilmente social-democrata. É por isso que na Alemanha, na França, na Inglaterra, em todos os países da Europa a escola primária não tem «saída para cima». Na América não é exactamente assim. Aí, a percentagem de operários ou de granjeiros que acedem ao ensino superior é muito mais elevada. Não menos de 4 a 5%. Porquê? A América não tem assim tanto medo das pessoas saídas do povo. A escola está concebida de maneira a deixar passar apenas uma pequena percentagem de operários das cidades e de agricultores, mas a escola procura forjar-lhes uma consciência burguesa, inculcar-lhes a ideia de que devem desviar-se dos seus. E nada é mais repugnante que as pessoas que têm vergonha dos seus pais, tem vergonha dos seus camaradas da escola primária, porque se vestem de outra maneira, se alimentam de modo diferente, e as classes dominantes se comportam diversamente em relação a eles. E é significativo que a política alemã que proibe o acesso à escola secundária aos operários e camponeses, apresente aspectos negativos para a burguesia porque os operários de talento permanecem na sua classe, e é por isso que na Alemanha há tantos líderes operários talentosos. Enfim, os administradores e organizadores sociais-democratas conscientes na Alemanha tornaram-se muito numerosos. A América, pelo contrário, é mais inteligente. Não conhece os vestígios do feudalismo, faz destes homens seus oficiais, guiando-os ao grau de engenheiros dóceis, e, se não fosse a emigração, se não fossem os pobres daqui — da Polónia, da Rússia, da Alemanha — que constantemente afluem para a América, este país estaria totalmente desprovido de dirigentes socialistas. São na sua maioria italianos, judeus, polacos, irlandeses emigrados que são dirigentes socialistas na América. Um americano de cepa, desde que entra para a escola, é domado se se lhe detecta talento. A escola ministra conhecimentos exclusivamente práticos. A história é lá ensinada no espírito «patriótico» de classe, é ensinado o catecismo que envenena a consciência da criança, seguidamente são dados os rudimentos de todas as ciências, mas durante apenas quatro anos. Aos doze anos, um rapaz não deve aprender mais nada, entra como aprendiz para a manufactura, para a fábrica, para a oficina, é corrido da escola, a sua instrução está terminada.

A burguesia tem problemas com o catecismo. O célebre pedagogo alemão Paulsen[8], por exemplo, declara que o catecismo na escola, sendo manifestamente contrário ao ensino científico dos outros professores, inspira aos alunos desconfiança em relação à escola. Ao compreenderem que as fábulas da Bíblia que lhes ensinam são invenções anticientíficas, as crianças deixam igualmente de acreditar nos outros professores quando eles lhes dão uma lição «patriótica» ou outras. É por isso que, segundo Paulsen, na escola de classe cujo objectivo é condicionar os homenzinhos no interesse das classes dirigentes, é necessário eliminar o seu ponto mais fraco, ou seja, o catecismo. Por outro lado, um outro pedagogo célebre, Foerster[9], salienta que as classes privilegiadas falham em todas as suas tentativas de suprimirem da escola o catecismo. É impossível, queixa-se ele, persuadir os pequenos camponeses e os pequenos operários de que devem dar a vida pela pátria na qual eles são párias explorados. É impossível explicar racionalmente a legitimidade de uma ordem destas, e só o facto de invocar a vontade de deus e o mundo do além permite prescindir de uma verdadeira instrução «patriótica», isto é, envenenar, na realidade, os espíritos e os corações dos alunos. Tendo renunciado ao catecismo pouco

mais ou menos pelas mesmas razões de Paulsen, os franceses tentaram substituí-lo por uma moral cívica burguesa. Segundo Buisson[10] que é radical e não socialista, o manual desta moral é o cúmulo da idiotice.

O pensamento político burguês anda às voltas num círculo vicioso: com os popes é uma estupidez, mas nem por isso se pode passar sem eles; com efeito, o ensino público levanta cada vez mais problemas. A cultura atingiu um nível em que já é difícil enganar um jovem francês ou um jovem alemão. Eles começam a olhar para tudo com os seus próprios olhos, e daí a crise da escola.

Que fazer para que esta forme súbditos fiéis que docilmente se deixem morrer pela prisão na qual são explorados? É um difícil problema.

Mas não creiam que a situação seja melhor na escola dita secundária. A escola secundária foi concebida na Europa Ocidental de maneira a receber também crianças — como a primária — mas somente as da burguesia. Para afastar dela os pobres, foram estabelecidos preços elevados. A escola é paga, e o seu custo é tal que um operário não pode suportá-lo; há um número determinado de lugares gratuitos, destinados às crianças das famílias pequeno-burguesas. Aqui é posta em prática a fórmula de D. A. Tolstoi: não há lugar nos liceus para os filhos das criadas[11], é essa a palavra de ordem de toda a burguesia. Aí se formam essencialmente oficiais para todos os serviços, seja o exército, a indústria, ou a burocracia em geral; é a esta massa que o capital vai buscar os *seus* homens, a que o capital recorre para ter *os seus empregados* que dirigem os outros.

Quando o governo é muito mau, quando é reaccionário, quando é monstruoso como era o caso da Rússia, desconfia também enormemente destes oficiais. Quando a intelectualidade é oprimida por todos os meios, quando o país é mantido numa ignorância, numa barbárie tais que em plena penúria de médicos alguns deles não podem ganhar a sua vida, que em plena penúria de jornalistas escritores são deportados para a Sibéria e lhes é proibido escrever, naturalmente que aí a intelectualidade, ela também, se levanta contra o governo. Trata-se de um governo feudal, do dos grandes latifundiários. A desconfiança em relação aos liceus provém do facto de serem nomeados para seus directores obrigatoriamente homens da «Centúria Negra». São editados livros e manuais absolutamente estúpidos e a imensa maioria dos estabelecimentos de instrução são de tal modo

que não têm qualquer utilidade, mesmo para o Estado. Reina o ensino das línguas mortas. Houve um tempo em que estas línguas mortas, como o latim, desempenhavam um grande papel. Era no tempo em que na Europa, inteiramente católica, os escritores faziam todos os seus livros em latim; os ingleses, os italianos, os próprios polacos escreviam em latim. Era a língua internacional da época.

Agora o latim perdeu toda a sua importância. Não é verdade que o mundo grego e romano não podem ser estudados senão nas línguas mortas. Nas escolas secundárias — «clássicas» — à história da cultura é reservado o último lugar, história essa que é falsificada e desfigurada, ensinada duas ou três vezes por semana pelo professor de história, ao passo que todos os dias é espiolhada a gramática, as excepções — estando toda a atenção concentrada na forma da língua[12].

Para o justificar, defende-se que o formal desenvolve a inteligência, que é muito bom obrigar a criança a aprender coisas aborrecidas de que não tem necessidade. Tratar-se-ia de uma pretensa ginástica de tipo particular! Na realidade, isto destina-se apenas a abarrotar a cabeça de um homem que não tem necessidade de gramática e que se vai esquecer dela, que terá de obedecer com docilidade, de ouvir e ler o que lhe mandarem. Estes pequenos liceais embrutecidos mantêm-se rígidos nos seus uniformes, sem ousarem mexer-se; são obrigados a responder quando os interrogam e o resto do tempo têm de ficar mudos e quedos. Mas devem aprender de uma ponta à outra, e de cor; por todo o lado uma disciplina de caserna. O volume de conhecimentos ministrados pelos liceus é ínfimo. É por isso, por exemplo, que as universidades e as escolas técnicas ficavam espantadas com a má preparação deste material humano.

Com as escolas profissionais a coisa corria um pouco melhor, mas para vos mostrar a diferença entre estas escolas e o liceu vou contar-vos o caso seguinte. Quando Guilherme II subiu ao trono, os pedagogos, partidários da escola profissional, apelaram para ele e disseram: «Temos necessidade de bons negociadores, temos necessidade de bons capitães, temos necessidade de bons contabilistas e engenheiros. Por que diabo então se atasca o espírito das nossas crianças com o latim e o grego? Exigimos categoricamente que nos dêem uma escola útil». E Guilherme, que tinha ambições imperialistas às quais a Alemanha está agora a sucumbir, Guilherme alinhou imediatamente ao lado deste ponto de

vista: é preciso ensinar coisas úteis, porque a Alemanha deverá desenvolver o seu comércio e a sua indústria e sabe-se que na guerra o que vence é a boa organização.

Mas os rotineiros professores clássicos responderam-lhe: «Vossa Majestade corre o risco de estar a cometer um erro enorme. Das escolas profissionais sairiam, sem dúvida, melhores especialistas mas bem piores súbditos da coroa. Se quiser ter verdadeiros súbditos fiéis só o ensino clássico pode produzi-los[13]».

É o que se chama colocar bem o problema. Guilherme respondeu simplesmente: vamos pelos piores súbditos, desde que sejam mais inteligentes. Depois, arrependeu-se. Mais tarde lutou contra a ciência, indo ao ponto de destituir por delito de opinião política eminentes cientistas universitários, especialistas em ciências naturais.

Na América e na Europa Ocidental a escola burguesa é um pouco melhor que na Rússia. A intelectualidade é solidamente comprada pela burguesia que não tem muito receio de facultar conhecimentos a uma intelectualidade dessas. Um engenheiro competente sabe perfeitamente que terá a sua quota-parte e acções na empresa onde se empregar, que receberá uma enorme remuneração e que quanto mais fizer os operários verter sangue e suor para o patrão melhor viverá. O advogado, o jornalista, o médico são, na sua maioria, pessoas solidamenee compradas e, de pai para filho, homens que se tornaram uma força que em toda a consciência sustenta o regime burguês. E para o governo russo as palavras *revolucionário* e *estudante* foram durante muito tempo sinónimos. Foi obrigado a lutar constantemente contra o povo porque este recebia uma certa instrução que era impossível não lhe dar, porque eram necessários funcionários e especialistas. O governo russo debatia-se neste dilema. Mas reparem: desde que a liberdade burguesa apareceu na Rússia, uma parte dos estudantes apoiou-a contra o proletariado e os seus ideais. Durante a revolução de Moscovo, estudantes dispararam sobre os operários e constituíram a élite dos guardas brancos[14] porque estavam convencidos de que com a burguesia a sua vida seria melhor do que com o proletariado. «Sabe deus como vai ser com o proletariado: é grosseiro, inculto, seremos chefiados por brutos, isso não nos convém».

Na Europa as escolas secundárias são organizadas de maneira mais racional; não obstante, são mal organizadas, a burguesia não pode de maneira alguma ver-se livre do modo escolástico. Na América a escola secundária é a mais bem concebida e devemos analisar de perto a maneira como os burgueses americanos organizaram as escolas para as suas crianças. Muito do que introduzimos na nossa escola única do trabalho é uma aplicação socialista dos métodos em curso nas melhores escolas burguesas americanas. A burguesia tem medo de facultar uma instrução muito próxima da vida.

Quando se é obrigado a levar a ciência às suas conclusões finais, verifica-se que toda a ciência é impregnada de tendências socialistas. Estas conclusões definitivas fazem correr o risco não só de pulverizar esta ou aquela crença religiosa, mas de tornar perfeitamente impossível a defesa do regime burguês. Se um intelectual, dos verdadeiros, dos sinceros, não pensar unicamente nos seus honorários, no casamento e na casa, mas quiser precisamente ser um bom médico, um bom professor, consagrar-se-á seriamente à sua ciência e levará até às últimas consequências as suas reflexões, tornar-se-á então com toda a certeza um socialista. Porque, como é que se pode construir uma vida boa? O objectivo natural de todo e qualquer indivíduo pensante, socialmente responsável, não será dar o seu concurso para organizar uma vida harmoniosa na qual se desenvolveriam todas as facetas do homem enquanto estes homens desenvolvidos viveriam em fraternal cooperação mútua em nome da felicidade de todos? Grandes pedagogos como Rousseau[15], Pestalozzi[16], Herbart[17], Froebel[18], não podiam deixar de abordar esta questão à luz de um tão grande ideal. A ciência sempre empurrou os homens para o socialismo, se eles eram honestos e tinham suficiente largueza de vistas.

O engenheiro deve pôr-se a questão: como produzir mais gastando o menos possível? Como organizar a economia de modo a evitar os inconvenientes devidos à concorrência? E dirá que, antes de mais, é necessário suprimir o capitalismo, porque a concorrência provoca um enorme desperdício de forças, porque o principal problema técnico é o seguinte: como, nas condições menos prejudiciais para si pode produzir mais e integrar cada empresa num sistema racional? Todo o médico honesto compreenderá que tratar uma doença não passa de um paliativo, que para um médico a profilaxia e a preocupação pelas condições sociais passam para primeiro plano. É preciso que os apartamentos sejam adequados, que o trabalho se faça sem fadiga, que ninguém sofra de subalimentação, e então a saúde das pessoas será

cem vezes melhor, e só o socialismo pode proporcionar tudo isso.

Todo o intelectual que considere a sua especialidade em toda a sua amplitude, não pode deixar de ser socialista. Então, para que ele o não venha a ser, é preciso matar a sua consciência, torná-lo inescrupuloso, mas nem sempre isso é conseguido.

Os grandes intelectuais revoltam-se muitas vezes por causa disso, e toda a plêiade de grandes nomes, sobretudo nestes últimos tempos, aderiu ao socialismo. Os homens médios são mais fáceis de comprar, mas nada se perde em previamente os enganar. Apesar de tudo é preferível que eles ignorem toda a verdade. Daí as falsificações e toda a espécie de imposturas. Para o conseguir são mantidos os estudos do antigamente nas escolas secundárias da Europa. Vereis que há uma quantidade de pessoas que terminaram a escola secundária e que não sabem explicar-vos de modo coerente o mais simples dos processos tecnológicos. A sua instrução é por excelência literária. As escolas secundárias técnicas dão ao homem conhecimentos especiais, mas noutros domínios ele é completamente inculto; um especialista assim formado só conhece a sua restrita especialidade e ignora totalmente o resto. Eis o que se passa na organização da escola secundária.

O que vamos nós, socialistas, opor a esta escola de classe? Em primeiro lugar, não deve haver entre nós uma escola primária ou pública e uma escola secundária. Qualquer rapaz ou rapariga, seja qual for a sua família, entra para uma mesma primeira classe na escola única do trabalho do primeiro grau. Do mesmo modo, após os quatro anos do primeiro grau, cada um deles tem o direito de seguir para os quatro anos do segundo grau. A escola única para todos[19]. Claro, salvo uma condição: para poder garantir o direito à escolaridade para todos os rapazes e raparigas devemos dispor de muitas mais escolas que agora. Enquanto a nossa economia não estiver consolidada, a escola ficará longe do ideal, porque ela depende da economia. Mas isso não significa que devamos renunciar a esses ideais. Não, devemos assumir este sagrado dever.

As coisas correm pior no que respeita ao segundo grau, porque ele corresponde justamente aos antigos liceus clássicos e às antigas escolas profissionais. São muito pouco numerosos na Rússia, foram criados apenas para as crianças da burguesia e da intelectualidade burguesa, há tão poucos que, enquanto a escola primária podia receber 60% de todas as crianças, a secundária apenas o fazia em 10%. Temos de decuplicar a rede de escolas

do segundo grau, o que exige laboratórios, toda a espécie de salas de física, de docentes competentes, etc. É essa a imensa tarefa que ao nosso país se levanta. Para a levar a cabo serão precisos muitos anos.

Que estamos, pois, a fazer quando proclamamos o princípio segundo o qual toda a criança pode passar do primeiro para o segundo grau, quando não o podemos garantir para todas? O nosso ponto de vista é fazer a transferência dos mais capazes. Muitas das vezes, o mais capaz será aquele que estiver mais bem preparado, que tiver melhores condições em casa, que tiver a possibilidade de mais rapidamente ampliar os seus conhecimentos que um camponês ou um proletário. Parece-me, portanto, eminentemente justo dar vantagens aos filhos da população laboriosa. Não corremos neste caso qualquer risco. Não é verdade que ao procedermos deste modo estamos a fazer entrar no segundo grau as crianças mais limitadas e menos dotadas. Pelo contrário, entre a massa dos filhos de operários e camponeses que até agora não puderam entrar para a escola secundária porque estavam em desvantagem em relação às crianças do meio burguês e intelectual, há grande quantidade de miúdos com talento.

À nossa escola chamamos escola única *do trabalho*. Que quer isto dizer? Significa que a burguesia herdara da escola escolástica os estudos escolares, isto é, a escola do livro, do manual, da lição oral dada pelo mestre e das respostas igualmente orais dos alunos que se mantêm imóveis nas carteiras durante certo número de horas, uma escola de programa fixo, uma escola da lição que tem de se aprender de cor. Consideramos esta escola completamente condenada pela ciência pedagógica. Os melhores pedagogos burgueses até já a ela renunciaram.

A concepção primeira do princípio do trabalho é a de que a criança deve instruir-se por meio do trabalho, isto é, por métodos vivos, activos. Quando uma rapariguinha brinca com a boneca, prepara-se para ser dona de casa e mãe de família, quando um rapaz brinca às guerras, prepara-se para ser combatente; as crianças, em todos os tempos, imaginam-se adultos, brincam sempre às pessoas crescidas e, por meio deste jogo, estão a exercitar-se naquilo que em seguida na realidade irão fazer.

A brincadeira é um método de autodidaxia. O ensino escolar ignora-o, diz: a criança quer correr, façam-na sentar-se no seu lugar; a criança quer ser ela própria a criar, quer ocupar-se de uma coisa que lhe interessa — façam-na espiolhar o latim! Em

suma, é travada uma luta contra à própria natureza da criança. A nossa concepção é completamente diferente. Nós dizemos: o objectivo do jardim de infância e dos primeiros anos de escolaridade é o de tornar racionais os jogos das crianças. A dançarem, a cantarem, a recortarem, a modelarem, elas aprendem. Os educadores devem escolher sempre os jogos de maneira a fazer-lhes adquirir todos os dias novos conhecimentos, para que em cada dia aprendam alguma coisa, para que em cada dia elas possam iniciar-se neste ou naquele pequeno trabalho manual. E é preciso que isso seja interessante.

Na escola do primeiro grau, a tendência é a mesma, mas aí há que passar da brincadeira ao trabalho no sentido mais lato do termo, é preciso conduzir o assunto de modo a que as crianças adquiram conhecimentos *brincando, ao mesmo tempo que trabalham*. Porque o trabalho é o que há de mais alegre quando não conduz à fadiga; os professores devem deixar os alunos repartirem-se em grupos, escolherem uma ocupação e devem guiá-los na finalidade da aquisição de novos conhecimentos. Depois de terem fixado um objectivo preciso, devem dar às crianças material preparado para estudo e conclusões. O novo método de ensino não consiste em encarar os estudos como lições a aprender e a recitar na aula, mas em excursões, passeios, desenhos, modelismo e em toda a espécie de processos de trabalho por intermédio dos quais a criança enriquece por si mesma a sua experiência.

Tomemos por exemplo a geometria, e aí direis: aqui está o nosso recreio, dividam-no, numa parte faremos canteiros, noutra vamos construir um local para os animais domésticos, etc. Embora, mãos à obra. E aí as crianças começam a dar voltas à cabeça: como se pode dividir perfeitamente este recreio segundo o que foi proposto? Então ensinar-lhes-eis os rudimentos da agrimensura, porque a planimetria é a medição do terreno. Do mesmo modo, passando para a estereometria, confeccionareis com as crianças cubos, pirâmides e esferas. Ao ser a própria criança a fazê-lo com papel ou com madeira ela vai tomar conhecimento dessas figuras. «Com este pedaço de madeira, faz um cilindro regular». A criança vai estragar um pedaço de madeira, depois outro — que uma outra criança a ajude.

Em vez de ensinar geografia num mapa desenhado, mostrai primeiro na natureza o que é, digamos, uma colina, o que é um rio, o que é uma planície, como medir o declive do terreno. Construí com as crianças um planalto, um cume de montanha em

argila, fazei com que toda a aula confeccione da mesma maneira um mapa em relevo da região, depois de uma parte da república, por exemplo da Crimeia. É isso o que se chama ensino pelo trabalho. Ninguém esquece os conhecimentos assim adquiridos.

Vejamos um outro método: o teatro. Têm de ser as crianças a montarem elas próprias um espectáculo, por exemplo para uma festa escolar. Que excelente aula é este trabalho colectivo! Aqui o importante é que a dramatização seja o elemento essencial da brincadeira. Quando as crianças brincam às bonecas ou aos bandidos, isso está muito perto do teatro! Suponhamos que se estuda o período selvagem da história da cultura. Vivamos por isso como selvagens durante uma semana no Verão, vamos para os bosques, esfreguemos o sílex para fazer fogo, preparemos nós mesmos as nossas refeições, etc. Façamo-lo também ao vivo ao estudarmos a época patriarcal. Imitemo-la, será de tal modo apaixonante!

Estudais determinado período da Idade Média e trata-se de fazer com que as crianças a assimilem bem: dai-lhe um dever do género de tentarem descrever, ilustrar as relações entre um mestre artesão e o seu cliente, ou entre um suserano e o seu vassalo com a participação de um eclesiástico, descrevei a cena de modo a interessar a criança; esta conseguirá compreender a Idade Média ao ponto de nunca mais a esquecer, porque a viveu, ficará dela impregnada.

Este método de ensino *pela brincadeira* tem uma importância capital.

Assim sendo, há que dar muita importância ao desenho. Não me estou a referir a uma exigência estética, a uma qualquer aprendizagem artística, mas ao desenho como coisa tão indispensável como a escrita ou a palavra. Um homem que não saiba desenhar é iletrado. Na América, um mestre-escola tem de desenhar toda a sua aula. Quando lhe perguntam como é uma lagarta, ele imediatamente a desenhará à frente de todos e cada criança deve conseguir fazer o mesmo. Um lápis ou um pedaço de giz nas mãos de um homem que fala em público — é também um órgão da fala. É preciso sabermos ilustrar as nossas considerações.

As crianças foram a passeio — pois que o desenhem. Eis aqui um edifício: desenhai-o. Aqui está uma érvore que pela primeira vez se encontra — no regresso desenhai-a de memória. Faz um esboço da casa onde vives, desenha-lhe a planta: a disposição das divisões, dos móveis, o sítio da cama, da janela. Todos estes esboços, todas estas ilustrações são extremamente impor-

tantes, porque na vida mil vezes se terá deles necessidade. As crianças foram encarregadas de organizar isto ou aquilo — pegai numa folha de papel, desenhai um esquema da organização. O lápis como instrumento do desenho, como instrumento da ilustração é coisa inteiramente indispensável.

Tal é a primeira aplicação da ideia do trabalho na escola.

A escola do trabalho tem, além disso, um outro alcance. Não podemos produzir intelectuais letrados como o fazia dantes a escola secundária. A escola do trabalho deve ensinar toda a gente a trabalhar. Portanto, deve cuidar-se não só de fazer assimilar as matérias ensinadas *por meio do trabalho,* mas também ensinar às crianças o *trabalho* como tal.

Entre nós, alguns pensam do mesmo modo, tal como os intelectuais-tolstoianos[20] que, também eles, preconizam o trabalho. É fácil compreender esse desejo não no espírito comunista, mas tolstoiano. Segundo os tolstoianos o homem deve saber tanto construir uma chaminé na sua casa, cozer o pão quotidiano, como confeccionar botas, de modo a que possa bastar-se a si próprio, e quanto mais o conseguir menos necessidade tem de outrem. É um ideal pequeno-burguês.

O regime comunista assenta na grande indústria, nas oficinas e nas fábricas. Será que se pode obrigar um homem que trabalha na fábrica e produz, por exemplo, correias ou pregos, a, além disso, bastar-se a si próprio, em casa. Não, e não queremos que a sua mulher lave a roupa, queremos que toda a roupa seja lavada numa lavandaria a vapor, não queremos que seja ele a preparar o seu jantar, mas que haja cantinas públicas bem equipadas. O regime comunista tudo faz passar para a escala industrial, não tende para a instauração do auto-serviço, mas para a libertação das tarefas do miúdo trabalho quotidiano e a passagem para os grandes estabelecimentos públicos.

Naturalmente que não podemos facultar tudo isso às crianças de um dia para o outro. Claro que a pequena burguesia e a economia camponesa na Rússia existem e subsistirão ainda por muito tempo. Quanto ao camponês, dado que se nos colocam as tarefas da escola profissional, este orienta-se também para diversos ofícios: deves ensinar-lhe, diz ele, a ferrar um cavalo e a costurar a roupa. Não podemos dizer que doravante isso já não seja necessário. Devemos ministrar tais conhecimentos — e sobretudo no campo — mas não reside aí a nossa principal orientação, e é por isso que, quando a escola do trabalho reveste muitas vezes

um carácter de auto-serviço perfeitamente tolstoiano, isso esteja em oposição à verdadeira ideia socialista.

Perguntais às vezes às crianças: «Que aprendestes este ano?» Respondem elas: «Muito pouco, não tivemos tempo de aprender». «O que fizestes então?» «Fizemos auto-serviço, todos os dias metíamos lenha no fogão, preparávamos o comer, descascávamos os legumes». Justamente, se as crianças acendem o fogão da escola, isso não é tanto, talvez, para que elas se sirvam a si próprias, mas para aprenderem pela prática o que é a combustão, por que é que as achas ardem e libertam calor. Cada acto, cada preparação de uma sopa pode servir já para explicar o mundo inteiro e as suas leis. Muitas vezes não detectamos este carácter instrutivo. Dizem-nos: «Vejamos, de qualquer modo eles aprenderam a trabalhar, já não têm medo de sujar as mãos, nem sequer lhes é repugnante pôr o lixo fora». Trata-se de uma abordagem perfeitamente tolstoiana, não se trata então de formar um verdadeiro cidadão de uma república comunista, mas de levar de vencida entre as crianças da intelectualidade a aversão pelas formas grosseiras do trabalho físico.

Ouvi partidários não muito racionais da escola única do trabalho dizerem também isto: cada fábrica na Rússia deve ser rentável, por isso a escola também o deve ser. Pode obrigar-se as crianças a costurar ou a carpinteirar e, a seguir, vender no mercado ou trocar o que elas fabricaram, ou então vendê-lo ao sovnarkhoze, e aí a escola não dá qualquer despesa. Dizer isto é fazer prova da total incompreensão de que a escola não produz uma mercadoria, mas um homem instruído. É esse o seu produto! O produto está nos conhecimentos e na perícia dos alunos, e tudo o resto é secundário. Claro que é preciso habituar a criança ao trabalho real, verdadeiramente útil; não inventar para a escola um trabalho inútil, artificial, do género do recorte de molduras em madeira — um trabalho desses não vale nada. Mas é preciso inventar para as crianças, justamente, um trabalho cujos resultados sejam educativos. E o trabalho na escola deve ser pedagógico, isto é, feito segundo normas tais que a criança aprenda, e se a criança a trabalhar nada adquire, então é um crime da escola.

O trabalho não tem direito sequer a uma hora na escola se, graças a ele, a criança não se tornar mais inteligente e mais hábil. Isso não quer dizer que se deva abolir o trabalho na escola do primeiro grau. Pelo contrário, os americanos têm perfeita-

mente razão ao afirmarem que é preciso desenvolver a habilidade manual. É pois muito útil que as crianças do primeiro grau tenham uma oficina de ajuste, uma escola onde aprendam marcenaria, a trabalhar nos tornos, que saibam medir, aplicar e confeccionar com precisão um qualquer objecto simples. É bom habituar as crianças do primeiro grau a manejar instrumentos simples. Até o auto-serviço é uma coisa excelente se se souber dirigi-lo. Algumas pequenas reparações na escola, ou o trabalho na horta, ou de alguns pequenos animais domésticos — coelhos ou cabras — é muito importante, à excelente, mas é preciso que as crianças não sejam sobrecarregadas, que de cada vez procedam a verificações e que a sua experiência as enriqueça. Não ter vacas simplesmente para que elas dêem leite — em certos lugares isso deu tristes resultados — mas fazer com que as crianças, ao mesmo tempo que tomam conta das vacas, adquiram conhecimentos zoológicos, fisiológicos, técnicos, veterinários, etc., em suma, que isso seja instrutivo ao máximo.

Quanto à escola do segundo grau, o caso é totalmente diferente. No segundo grau, a partir da idade de 10 a 12 anos, deve habituar-se crianças à verdadeira grande produção industrial social. Isso é feito segundo o nosso programa politécnico, isto é, não temos por objectivo, para esta idade — 12 a 16 anos —, formar artesãos ou bons operários, um contramestre de uma produção concreta, um mecânico ou um curtidor. Deve cuidar-se de que um rapaz de 16 anos que saia da escola tenha uma ideia da indústria em geral, que saiba claramente o que são: uma oficina, uma fábrica, uma máquina a vapor, um dínamo, um sistema de correias de transmissão, os principais tipos de máquinas-ferramentas, a divisão da fábrica em secções especializadas, que saiba como funciona um entreposto, a expedição, como é obtido um produto de base, o que é a direcção de uma fábrica — que tenha uma ideia nítida de tudo isso. Talvez seja suficiente trabalhar apenas duas semanas em cada sector da fábrica.

A aula vem à fábrica, divide-se em grupos que vão trabalhar em diferentes secções, mudando de local de trabalho alguns dias mais tarde. De regresso à escola as crianças sintetizam os conhecimentos adquiridos redigindo curtos memorandos, discutindo entre elas. Depois, o professor traça um quadro de conjunto. Enterroga uma, depois outra, e deste modo a memória delas fixa o que é uma fábrica. Se já conhecem uma fábrica, para a seguinte elas terão já a tarefa facilitada. O professor indicar-lhes-á as analogias e as diferenças e as suas razões de ser. Não se trata de dar a conhecer às crianças um grande número de produções, mas só as que forem mais importantes. O ideal é que cada rapaz ou rapariga que termine a escola tenha uma ideia da indústria metalomecânica, da indústria têxtil, da indústria química. Estas produções devem ser-lhes mostradas.

O nosso país é atrasado, tem poucas oficinas e fábricas. Nalgumas cidades não há absolutamente nada disso. Bom número de oficinas e fábricas estão de momento paralisadas. Aí se nos deparam imensas dificuldades, mas o mais grave é a incompetência dos docentes. Se for impossível mostrar várias fábricas, que se mostre só uma a título de exemplo e depois, pela leitura, pelo debate vivo, pelos esboços, que se explique o que as distingue umas das outras. Se não existirem outras fábricas, o caminho-de-ferro, o estudo das locomotivas, das oficinas de reparações ferroviárias podem ser de grande ajuda. Os grandes barcos a vapor, por fim, as estações de correios e telégrafos devem ser utilizados nas pequenas cidades, bem como qualquer máquina a vapor ou tipografia, ou central eléctrica. À medida que se for alargando a industrialização do país e se puder fazer visitar às crianças o que for necessário, fazer excursões mais prolongadas, conseguir-se-á endireitar esta situação. E no decorrer dos quatro anos, as crianças verão uma notável quantidade de empresas industriais que é necessário não só percorrer mas lá permanecer o tempo suficiente. Então, todas as matérias ensinadas poderão ir buscar aqui o seu apoio.

O objecto de estudo fundamental é a história da cultura humana: como se desenvolveram todas as suas formas segundo a economia. Ao ser estudada a máquina a vapor, contareis, com ilustrações a apoiarem, como apareceu esta máquina, o que a antecedeu; toda a lição é extremamente enriquecida pelas impressões que a criança recebe ao travar conhecimento com a indústria. A indústria é tão rica que engloba questões respeitantes à química, à física, à higiene e às puramente económicas e da política de classe. O mestre raramente terá de ser ele a dar a aula, dirá ao aluno: procura neste ou naquele livro, interroga tu mesmo os operários, descobre tu próprio. A criança aprende, assim, a reflectir. Mais tarde, introduzi os resumos. Por exemplo, sobre a fábrica têxtil russa: como e quando apareceu e como é ela organizada. O aluno deve preparar-se para isso, reunir elementos; deveis indicar-lhe determinadas linhas de

orientação nos livros, dizer-lhe que é preciso interrogar, depois ele apresenta a sua exposição na aula. Segue-se uma discussão.

É preciso fazer com que o aluno não aprenda nada de cor, mas que aprenda por si próprio.

Recentemente, um homem emérito que quer reformar a farmacologia disse-me que se podem obter enormes resultados obrigando as crianças a procurar e a secar plantas, segundo uma tabela dada. Precisamente desta maneira, ensinais às crianças a conhecer as plantas, dar-lhes-eis uma excelente lição de botânica e além disso elas juntam uma enorme quantidade de preciosas plantas medicinais. É uma ideia inteiramente justa. Que as crianças saibam que estão a fazer um trabalho independente, útil. Claro, é preciso não sobrecarregar a criança, mas antes ajudá-la; que ela procure, que rebusque. Dir-lhe-eis de seguida que existe uma lei assim, uma fórmula assada; far-te-à compreender muitas coisas, procura explicar este caso particular do ponto de vista desta lei. Admitamos que quereis dar às crianças uma ideia do que é o ar. Chamais-lhe a atenção para o facto de os diferentes objectos caírem de maneira diferente, que a pedra cai mais depressa, a pena menos rapidamente, e um balão cheio de hidrogénio sobe — reflecte, explica porquê. Ela dirá que talvez um seja mais leve que o ar, o outro tenha quase o mesmo peso, e o terceiro seja mais pesado. Talvez pense que isso depende do volume do objecto, mas não conseguirá dar-vos outra fórmula, e aí é preciso orientá-la.

As crianças devem, primeiro brincando, depois trabalhando cada vez mais, adquirir determinados conhecimentos que deveriam estar já inscritos no programa para que o professor possa no fim do ano controlar e saber se deu tudo o que era preciso. Pode dividir o seu ano em períodos mais breves, por etapas calendárias. No primeiro grau, as crianças devem aprender as formas concretas do trabalho: a marcenaria, a afinção, talvez, etc. E coisas que existiam na escola progressista burguesa: o trabalho na horta, no pomar, cuidar dos animais, as estufas, os aquários — — tudo isso é útil no primeiro grau. No segundo grau, põe-se essencialmente a tónica na técnica, mas não se formam especialistas, porém homens que conheçam mais ou menos toda a técnica. O aluno sabe o que é a indústria em geral e, por consequência, recebeu uma ideia viva da sociedade do ponto de vista económico e histórico, quer das leis físicas, quer das leis químicas, quer das leis biológicas.

Na sua qualidade de país agrícola, a Rússia não pode nunca perder de vista a agricultura. Para a imensa maioria da população russa, a cidade é pouco acessível. Apesar de o plano prever, no mínimo, que as crianças das aldeias façam longas excursões à cidade, isso faz surgir tantas dificuldades que são antes as crianças das cidades que poderão ir ao campo. São menos numerosos e os campos são vastos. Para os rurais, a escola do trabalho reveste forçosamente um carácter mais agrícola que industrial. Efectivamente, a nossa escola do trabalho não se aguentará de pé enquanto não fizermos de cada escola de aldeia um centro de estudos agrícolas.

A escola rural deve ser agrícola. Acabo de visitar pelo menos 13 distritos, estive na Rússia e na Ucrânia, vi muitas escolas diferentes e discuti muito com os camponeses a respeito delas.

No seu conjunto, os camponeses não estão contentes com a escola do trabalho tal como ela é se bem que, em bom número de casos, os mestres e mestras-escolas se apliquem em pôr esta ideia em acção. Mas o que acontece? A mestra acaba de receber um livro de Blonski, uma brochura de Kalachnikov[21], ela encara bastante bem a escola ligada à indústria, mas não há fábricas, não há máquinas-ferramentas. Como pôr então em prática estas directivas? Ela leu também que a ginástica rítmica é uma boa coisa, que a moldagem é uma boa coisa, do mesmo modo que o desenho, e que estudar demasiado é mau. Então ela organiza as aulas de maneira a que as crianças se ocupem pouco de gramática, pouco de aritmética, mas passam muito tempo a modelar, a desenhar, a dançar e a cantar. Os camponeses inquietam-se e dizem: «Aí está, eles retiraram os ícones, não ensinam nada de bom nem de útil, baniram completamente o catecismo e não fazem mais que cantar e dançar. Dantes era melhor — logo que os petizes se portassem mal, a mestra dava-lhes bofetadas, e agora chegamos ao ponto de que se quisermos castigar um filho, ele diz: «Alto aí, pai, é proibido pelo poder soviético!» Vão tornar-se uns corrécios, isto não nos convém, não queremos uma escola destas e recusamos alimentar a professora».

Pois bem, em certo sentido o camponês tem razão, porque pela moda antiga ele acredita que é preciso pôr rédeas à criança, bater-lhe, educá-la no medo de deus, ensinar-lhe a ler e a escrever e que tudo o resto é inútil. Trata-se de modos de pensar abjectos, mas uma coisa é certa — a escola estética na aldeia é um assunto muito secundário. E quando entrei numa escola e vi

que todas as paredes estavam recobertas de desenhos de crianças e que elas tinham levado muito tempo a fazê-los, compreendi que isso devia causar má impressão aos camponeses. O mal é que o mestre-escola sabe pouco de agricultura e da natureza e neste domínio não é capaz de ensinar às crianças; não sabe distinguir um ancinho de uma pá, e os camponeses dizem que por isso não podem ter a escola em grande estima.

Por outro lado, o camponês russo é terrivelmente ignorante em agricultura; se ele a praticasse como na Alemanha, teríamos colheitas seis vezes mais abundantes que a melhor colheita na Rússia. E se utilizássemos os métodos científicos actualmente aplicados na América, torna-se impossível imaginar o que então aconteceria, porque os americanos souberam organizar a agricultura de modo a já não terem necessidade nem de chuva nem de sol. Erradicaram totalmente toda a noção de má colheita. Determinam qual deve ser o comprimento do grão e qual o seu número nesta ou naquela variedade de trigo; modificam as propriedades do solo por meio de diferentes melhoramentos e microorganismos e conseguem verdadeiros milagres no que respeita às colheitas. Comparados com eles, os nossos camponeses são autênticos selvagens, e se a escola pudesse ajudá-los eles tê-la-iam em consideração.

É necessário que a agronomia russa tome contacto com o campesinato precisamente através dos mestres-escolas e através das crianças. Com esse fim tentamos desde já organizar as nossas campanhas de Outono e de Primavera em que as crianças, sob orientação dos mestres, participam nos trabalhos ao mesmo tempo que recebem por essa mesma via quer uma lição de ciências naturais, quer uma lição de agricultura. Somos obrigados a convocar os mestres-escolas para estágios de curta duração dirigidos por agrónomos. Com certeza que no primeiro ano pouco se conseguirá, mas dentro de alguns anos teremos inculcado os rudimentos de agronomia em cada professor de aldeia que receberá boas revistas agrícolas, terá uma biblioteca agrícola e poderá realmente dizer algo aos camponeses a propósito dos novos tipos de alfaias agrícolas, da maneira como repará-los e poderá também aconselhar sobre o melhor adubo a utilizar, etc. Transformar o conjunto da agricultura, elevá-la a um nível superior — é esse o objectivo do Narkomzem[22], e se a escola ministrar conhecimentos destes na economia camponesa actualmente irracional, o camponês terá a escola em estima. Fizemos o necessário

para que cada escola possua um terreno. É preciso que o mestre lá crie a pouco e pouco e na medida do possível um pomar modelo, um colmeal e um campo exemplares.

Há que acrescentar a isto o elemento político. Como é dito na resolução do VIII Congresso do Partido, a escola deve ser uma fonte de conhecimentos, de formação para o trabalho e de instrução cívica[23].

Toda a escola de aldeia deve ser um centro de instrução não só para as crianças mas também para os adultos, isto é, que junto a cada escola — e é esse o nosso objectivo — deve existir uma pequena livraria e uma sala de leitura, e também um pequeno centro de instrução extra-escolar, onde se realizarão conferências destinadas aos adultos.

A escola deve ser uma fonte de propaganda e de agitação. Como aparelho extra-escolar e escolar, deve esforçar-se por contrabalançar a acção do pope, por eliminar os preconceitos religiosos e também por combater o poder de um *kulak*, toda a espécie de preconceitos indo até às opiniões dos socialistas-revolucionários; por correctamente fazer compreender aos camponeses o que é o regime comunista, o que é a República Soviética, o que a revolução, o que a originou, o que quer; por conduzir sem falhas esta propaganda por meio das informações quotidianas, constantemente, até aos pais por intermédio das crianças e directamente.

E aí, então, os nossos mestres-escolas que não devem ter de 50 a 60 crianças por turma, mas não mais de 25, propagarão a instrução na aldeia. E não devemos ser cépticos e dizermos: quando é que isso se passará assim? Há que fazê-lo desde já. O essencial é bem colocar o objectivo.

O Estado pertence-nos. Sim, vencemos os nossos inimigos, conseguiremos solucionar, com o tempo, os problemas económicos. Chegará o momento em que a frente da instrução terá a prioridade, em que será lançada a palavra de ordem: tudo para a instrução. Então avançaremos e será realizado tudo de que falei.

Algumas pessoas dizem: há dois anos e meio que suamos sangue e nada ainda foi feito. Mas é impossível fazer tudo ao mesmo tempo, é necessário passar por etapas bem definidas. E dizer agora que mais vale ver as coisas tais como elas são e regressar à velha escola — é esse o maior erro que pode haver.

Não podemos renunciar aos nossos ideais comunistas, ainda que a sua concretização se verifique ser uma árdua tarefa. O

camponês e o operário sabem perfeitamente que as coisas não se fazem de afogadilho e que Roma e Pavia não se fizeram num dia. Quando a tarefa é vasta — trata-se de levantar um imenso edifício — é preciso muito, muito trabalho e perseverança e não nos queixarmos de que não há telhado quando só agora acabamos de colocar os primeiros alicerces.

A escola única do trabalho distingue-se mesmo das melhores escolas da Europa Ocidental. Quando a nossa *Declaração sobre a Escola Única do Trabalho* foi traduzida para línguas estrangeiras, o jornal *Norddeutsche Allgemeine Zeitung*, quotidiano do mais burguês que há, escreveu: «É a primeira vez que um governo traça um programa de escola autenticamente popular. Se os bolcheviques viessem a ter êxito, está visto que teriam uma escola incomensuravelmente melhor do que em qualquer outro país... Mas certamente que isto não passa de uma quimera e, certamente, de uma utopia — eles não estão em condições de o conseguir...»

Na altura, os burgueses estavam em geral convencidos de que a revolução russa não era mais que um episódio, uma experiência. Só agora é que eles gritam aque-d'el-rei ao perigo bolchevique, agora já não acreditam que se trata apenas de uma experiência, mas sim de uma grande tempestade à escala mundial que ameaça ser-lhes fatal.

O PAPEL DAS FACULDADES OPERÁRIAS*

Defini como triplo, desde o início e em numerosas intervenções, o papel das faculdades operárias. Primeiro, de todos os órgãos da instrução pública são as escolas de segundo grau, ou seja, as classes avançadas dos antigos liceus e escolas profissionais, as mais atingidas. A escola de classe pela composição dos seus alunos, dirigida por pedagogos, é verdade, mais instruídos que os das escolas primárias, mas, ao mesmo tempo, mais imbuídos de tendências políticas hostis ao poder soviético, por vezes ultra-reaccionárias (em conformidade com as tendências do Ministério da Instrução Pública em inundar as escolas dos seus fiéis funcionários), por vezes de cadetes e socialistas-revolucionárias (em razão da pertença inata desta parte do corpo docente à intelectualidade), uma escola que pelos seus métodos é o que há de mais afastado não só do nosso ideal da escola única do trabalho, mas, no geral, de um tipo pedagógico minimamente normal — esta escola foi naturalmente objectivo de vivas críticas e de experiências nem sempre ponderadas e foi alvo de uma ignóbil sabotagem. E se a isto acrescentarmos que a escola de segundo grau é um organismo bastante frágil, que exige grandes cuidados e grandes meios, torna-se claro quanto este aparelho teve de sofrer na época transitória...

A conferência do partido, convocada paralelamente ao VIII Congresso dos Sovietes, pronunciou-se por uma redução da duração da escola de ensino geral para a idade de 15 anos e pela organização de liceus técnicos cujos dois primeiros anos (quatro anos de curso completo) devem, ao mesmo tempo, ser uma preparação para a escola superior[1]...

A questão é óbvia. Se as escolas secundárias não funcionam normalmente, somos obrigados a recrutar noutro lado os estudantes. As leis da República Soviética abrem vastas possibilidades

* Texto abreviado.

neste sentido, concedendo praticamente a cada cidadão que atingiu os 16 anos o direito de entrar para uma faculdade. É verdade que foi preciso, como, aliás, era de esperar, restringir a aplicação desta lei por causa, em primeiro lugar, da falta de lugares e, depois, porque os cursos práticos implicam absolutamente uma certa preparação que deve previamente ser controlada. Todavia, o carácter profundamente democrático das nossas leis respeitantes ao ensino superior parece permitir renovar justamente por este meio a composição dos estudantes.

Entretanto, será suficiente que o Estado autorize todos os jovens de mais de 16 anos a tentarem a sua admissão na Universidade e a reservar-lhes um acolhimento suficientemente amigável? Claro que não, não o é. É extremamente importante sabermos que elemento preciso entrará deste modo nas escolas superiores, e aí começa o segundo papel das faculdades operárias. O primeiro, em ligação com a necessidade que foi salientada de criar vias colaterais com vista a fazer afluir forças frescas para as Universidades e escolas superiores, é que é necessário organizar junto da própria Universidade cursos preparatórios para numerosos jovens que não passaram pelas escolas secundárias. Mas não nos ficamos por este único ponto de vista. No fundamental, devemos criar cursos preparatórios de um ou dois anos, podendo colocá-los sob o controlo dos professores das escolas superiores e admitir neles quem o desejar. Contudo, quando falamos das faculdades operárias, não é isso, naturalmente, que temos em vista. Da sua própria denominação ressalta que se trata de estabelecimentos de instrução destinados, antes de mais, ao crescimento das possibilidades de acesso à Universidade precisamente da juventude proletária.

O segundo papel das faculdades operárias é o de estas estarem destinadas não só a complementar o primeiro ano dos diferentes estabelecimentos de ensino superior com elementos normalmente preparados ao passo que a escola secundária é fraca, mas também a ajudar o proletariado a conquistar por si próprio estas escolas superiores. Com efeito, se admitíssemos que o proletário não poderia entrar para a Universidade senão por intermédio da escola ordinária, deveríamos então, nas actuais condições, remeter para uma época longínqua a proletarização da Universidade. Se uma tal proletarização, que aproveitaria às próprias Universidades, à cultura e à ciência, se impõe como necessária, e dada também a enorme necessidade de o proletariado ter acesso aos conhecimentos o mais depressa possível e de ser ele próprio a fornecer um máximo de proletários especialistas, o objectivo de garantir um vasto afluxo de estudantes-proletários torna-se prioritário.

A faculdade operária não é simplesmente um canal colateral de chegada de novos estudantes, mas um canal adaptado para fazer entrar na Universidade um público específico: operários da indústria e, mas isso só em segundo lugar, elementos do Exército Vermelho e camponeses, que não estão directamente ligados à indústria. Claro, isto deve ser organizado o mais ponderadamente possível. Não se pode muito simplesmente receber os operários que o desejem, daí resultaria uma prejudicial muito grande enchente das faculdades operárias, aliás, muitos dos que são admitidos nelas ficam decepcionados, atrasam-se em relação aos outros e abandonam os estudos, etc. Certos elementos persistem, mas não estudam normalmente, são por diversas razões incapazes e tornam-se, na maioria, pessoas barulhentas que consideram a faculdade operária mais como uma arena de lutas políticas do que uma escola, o que é extremamente indesejável. Travar uma luta política contra os vestígios das classes dominantes e, digamos, contra as ideias políticas enraizadas dos professores universitários não é tarefa das faculdades operárias. É tarefa do Partido Comunista, do governo soviético e, em primeiro lugar, do Comissariado do Povo para a Instrução e do seu Glavprofobr[2]. A tarefa dos estudantes das faculdades operárias é a de aprenderem, de se impregnarem quotidianamente de conhecimentos dos quais o nosso proletariado, relativamente muito ignorante, sofre uma real carência.

É óbvio, pois, que os comités de fábrica e de oficina, as organizações do partido, os sindicatos devem seleccionar e recomendar os seus candidatos às faculdades operárias, esforçando-se por escolher jovens capazes, com sede de conhecimentos e possuindo um certo nível de preparação. Sem, todavia, demasiado rigor no que concerne a esta última condição. Vale mais acrescentar às faculdades operárias um outro ano preparatório e facultar aos jovens particularmente dotados a possibilidade de entrarem na Universidade mesmo nos casos em que não saibam nada, a não ser ler e escrever (prolongando, consequentemente, claro, os seus estudos na faculdade operária), do que rejeitar elementos, talvez, aparentemente pouco instruídos, mas dotados e capazes por natureza de assimilar os conhecimentos.

Ao fazer isso, há um erro que com frequência se comete. Mui-

tos são levados a acreditar que a faculdade operária não fornecerá assim muitos estudantes ao estabelecimento de ensino superior ordinário junto do qual ela funciona. Os partidários deste ponto de vista supõem que, na prática, a faculdade operária degenerará numa espécie de liceu técnico ou numa escola de um nível mais elevado que o secundário e que formará, digamos, após três anos de estudos, trabalhadores mais ou menos qualificados — e pronto, mais nada. É possível, dizem eles, que um em cada dez se torne verdadeiramente estudante, contentemo-nos com isso, mas em contrapartida três a cinco em cada dez terão feito toda a faculdade operária e sairão de lá relativamente instruídos, apetrechados de certas aptidões.

Este ponto de vista é nocivo. O objectivo que deste modo os pessimistas das faculdades operárias se colocam deve, evidentemente, ser perseguido pelos liceus técnicos. A faculdade operária não é um liceu técnico, não é uma escola secundária que forma um aprendiz de nível médio, mas a preparação para estudos universitários sérios. É muito possível, claro, que uma certa percentagem dos seus estudantes do primeiro, do segundo, do terceiro anos deixem a faculdade operária dotados de conhecimentos que não lhes serão inúteis. Mas isso é manifestamente anormal. O grosso — após ter seguido normalmente o curso de preparação — — deve ser admitido no primeiro ano da Universidade.

Pessoalmente, gostaria que eles fossem admitidos no primeiro ano da Universidade, e que o último ano da faculdade operária não fosse considerado como um primeiro ano universitário. Dessolidarizo-me o mais energicamente possível daqueles que supõem que a faculdade operária se tornará ela própria uma Universidade, isto é, que o seu último ano será paralelo ao primeiro ano da Universidade. Se assim fosse, esta última degradar-se-ia e a faculdade operária começaria a suplantar o primeiro, o segundo e o terceiro anos e assim sucessivamente para praticamente se tornar uma Universidade operária desalojando das suas muralhas a velha Universidade. É uma ideia, no fundo, errónea. Tal rivalidade entre uma faculdade operária em pleno desenvolvimento e uma Universidade agonizante que se deixa desapossar por graus, seria nociva ao máximo e infinitamente contrária à economia. Devemos captar para os proletários a Universidade como tal e, para o conseguir, a faculdade operária constitui um corredor adequado, do qual desembocam, por assim dizer, os estudantes para os cursos normais de um estabelecimento de ensino superior.

Partindo desta falsa ideia de considerar a faculdade operária como establecimento oposto à Universidade, chamado a suplantá-la, numerosas pessoas, se bem que amigas sinceras destas faculdades, caem na heresia, exigem a separação das faculdades operárias das escolas superiores e reclamam a sua independência. Isso cria um paradoxo. Aqueles de entre os professores que têm horror às faculdades operárias pedem que elas sejam separadas da universidade, que sejam isoladas por muros, e os mais ardentes defensores das faculdades operárias pedem, eles também, para serem desalojados das Universidades e para que se erija uma muralha entre elas e a Universidade e, ao fazerem-no, levam a água ao moinho dos piores preconceitos dos professores universitários.

Mas se se considerarem as faculdades operárias como uma escola proletária de tipo totalmente particular, preparatória da Universidade, compreender-se-á que quanto mais ela estiver ligada à Universidade, mais o seu programa e os seus métodos alinharão pelos objectivos universitários, mais as salas de estudo, os laboratórios, as bibliotecas e os professores universitários serão utilizados, mais proveitoso isso será para nós, e mais depressa se verá a elevar-se a verdadeira curva de uma conquista orgânica e não hostil da Universidade pela faculdade operária.

Vejamos agora o terceiro papel da faculdade operária. Como desejo ardentemente que as *faculdades operárias* sejam justamente faculdades, isto é, um elemento orgânico da Universidade, de modo nenhum me oponho à ideia de que estas faculdades venham a transformar em muito a própria Universidade. Os defensores apaixonados das faculdades operárias acham que é preciso por assim dizer afundar a velha fragata universitária construindo gradualmente o novo acouraçado operário. Eu vejo a coisa de outro modo. Além disso, longe de mim a ideia de que todo o problema se reduz a uma transfusão de sangue vivo nas veias da caduca Universidade. Não, a questão é mais profunda. Mas antes de falar nisso, quero explicar o mal-entendido proveniente do termo «faculdade».

Chama-se faculdade a uma determinada via paralela a outras vias, reflectindo esta ou aquela especialidade, com que em seguida elas se unissem num todo, a Universidade. Não é este o local para criticar agora o velho sistema da Universidade e das faculdades, herdado da Idade Média e em grande parte perfeitamente caduco, mas de qualquer modo as faculdades operárias em

nada se parecem nem com a faculdade de medicina, nem com a das ciências sociais, etc. Aí, as faculdades dividem-se segundo as especialidades que lá são ensinadas e que à sua volta agrupam as disciplinas que lhes são indispensáveis. Aqui, o caso tem a ver com uma escola preparatória que não é paralela, mas que é, a bem dizer, a antecâmara de todas as universidades. Claro que nas faculdades operárias pode haver já ramificações correspondentes, de modo a que a própria faculdade operária possa compreender algo como uma faculdade de medicina, de ciências naturais, de matemáticas, etc., como é o caso da Universidade. Mas isso leva a que as faculdades operárias se pareçam ainda menos com as faculdades em geral. Sendo esta designação absurda, deveria ser modificada.

Mas é pouco provável que haja alguém que se deixe confundir com a denominação e com certeza que não será preciso entrar numa discussão sobre as palavras. De resto, substituir o termo «faculdade operária» por um outro qualquer comporta graves riscos. O perigo consistiria em demarcar esta secção operária da Universidade das outras. Quando dizemos faculdades operárias, estamos a sublinhar, estamos a destacar que elas são uma parte integrante da Universidade, tendo os mesmos direitos que os outros órgãos universitários. E é isso o que mais importa. Há que fazer todo o nosso possível para que faculdade operária seja um órgão vivo da Universidade, um órgão vivo de uma escola técnica superior, se for junto desta que ela exista.

Assim, o terceiro papel das faculdades operárias não consiste pois, precisamente, em só injectar sangue novo no organismo dos estabelecimentos de ensino mas elas modificam-lhe também a própria morfologia. Com efeito, a faculdade operária tem por objectivo ensinar as ciências a um público muito particular. O auditório das faculdades operárias está, por um lado, menos adaptado ao ensino que os requerentes que saem das escolas secundárias ordinárias. Mas, a bem dizer, este menor grau de preparação tem, em grande parte, a ver com a inútil escolástica de que o ensino universitário comporta ainda uma forte dose. Não há necessidade de mais do que alguns conhecimentos suplementares em russo, e, talvez, numa língua estrangeira, em matemáticas, em desenho industrial, assim como de uma determinada sistematização dos elementos das ciências naturais para que sejam preenchidas as condições formais. Além disso, o auditório das faculdades operárias é particularmente capaz de fazer a integração do ensino especializado. Os ferroviários, por vezes muito experientes, são, bem entendido, as pessoas mais indicadas para assimilar as disciplinas e as técnicas correspondentes, etc.

Em geral, o operário é mais maduro face à vida, mais desenvolvido socialmente, mais activo e independente que um ex-aluno do liceu ou da escola profissional. Não se contenta — como é o caso do jovem que foi muito bem amestrado na sua maldita carteira — em fixar tanto quanto possível a prelecção que acaba de ouvir até com atenção; terminada a aula, vai metralhar de perguntas o professor; vai impeli-lo para aplicação concreta, dará particular atenção às aulas práticas e, como possui conhecimentos técnicos e habilidade, visto que trabalhou com as suas mãos, saberá apreender, sempre, sobretudo no domínio técnico, muitas coisas de que um jovem que saia da escola secundária será com certeza incapaz de levar a cabo. O bom-senso operário, a maneira prática de abordar tanto os objectivos como os métodos irão, em particular, forçosamente sanear o próprio ensino. Tudo isso obrigará os professores a rever as suas aulas, a adaptar-se ao novo auditório e, de seguida, irá ter uma forte influência sobre o plano dos estudos, o programa e os métodos de ensino de toda a Universidade. Os estudantes das faculdades operárias, ao entrarem para a Universidade, irão obrigar o ensino universitário a modificar-se, a aproximar-se da realidade, a orientar-se para a prática, e irão formando a pouco e pouco, sobretudo entre os jovens cientistas, entre os jovens docentes que trabalham essencialmente nas faculdades operárias, professores em conformidade com estas novas exigências. Assim se operará não só a conquista da Universidade a partir do exterior, não só o facto de os filhos da intelectualidade não serem os únicos a ocuparem as salas de aula, mas haverá nelas verdadeiros operários e camponeses. Mais ainda, far-se-á uma conquista interna, uma transferência de todos os valores universitários, a Universidade será limpa da escolástica de outrora a que o intelectual ainda vota afeição, e a Universidade completar-se-á com as disciplinas cuja necessidade é ditada pela voz poderosa da vida — a voz à qual o ouvido do proletário é particularmente sensível.

É este o papel das faculdades operárias e daí as conclusões seguintes: minuciosa preparação para as faculdades dos operários mais qualificados oriundos na sua maioria da indústria; estreita e ininterrupta ligação das faculdades operárias com a respectiva escola superior; particular atenção para evitar que em

caso algum as faculdades operárias, mercê do seu crescimento natural, esmaguem e lesem os órgãos normais, os estabelecimentos de ensino superior, para que as faculdades operárias não escarrem no poço universitário no qual irão de seguida dessedentar-se, igualmente velando para que as escolas superiores não entravem o crescimento das faculdades operárias. A escola superior deve compreender que a faculdade operária lhe dará o alimento de amanhã, que é nela que reside o seu futuro, que tem nela um filho cheio de futuro e que não tem outros. Se a Universidade quer sobreviver (o que é também verdade para as outras escolas superiores) deve tomar particular cuidado em assegurar o normal desenvolvimento da sua faculdade operária.

DE QUE ESCOLA PRECISA UM ESTADO PROLETÁRIO?

Quando foi anunciado o tema da discussão, alguns camaradas perguntaram-me: será que vai haver uma discussão sobre o tema «De que escola precisa o proletariado?» Há, aparentemente, apenas uma pequena diferença de formulação: Estado proletário ou proletariado. Não quero dizer que haja aqui duas correntes de pensamento, mas nos últimos tempos assiste-se ao esboçar de um como pequeno desvio, para o qual provavelmente convém chamar a vossa atenção, em primeiro lugar para esclarecer como é devido as teses fundamentais que perante vós vou tentar desenvolver.

Nos últimos tempos, certos relatórios, certos comentários sobre esses relatórios, certas resoluções e comunicados, por exemplo feitos no congresso dos Komsomois[1], parecem deixar transparecer a ideia de que é preciso ocuparmo-nos prioritariamente e, talvez mesmo (dados os meios limitados) *exclusivamente*, da escola para os proletários e que a ideia do monopólio da instrução nas mãos da classe que assume a direcção e a ditadura seria, talvez, no nosso país a política mais económica e mais lógica em matéria de instrução.

Repito: não seria capaz de citar nome algum, não poderia indicar qualquer grupo que alinhasse por este ponto de vista. Existe apenas uma fraca tendência, uma veleidade, uma suspeita de semelhante interpretação, de semelhante fórmula que de imediato devemos condenar como sendo uma heresia decorrente, pode dizer-se, de sentimentos altamente respeitáveis e de considerações muito sensatas, mas não obstante como uma incontestável heresia e um desvio da justa formulação do objectivo pedagógico.

Se alguém desenvolvesse agora esta abordagem, esta teoria e dissesse: tendes muito poucos bons docentes, tendes muito poucos verdadeiros materiais escolares, sabeis que a escola do trabalho

com que sonhais só pode na realidade ser organizada em ligação orgânica profunda com a oficina e a fábrica, e tendes centenas de milhares de crianças e adolescentes proletários, dos quais muitos estão longe de se verem garantir, de momento, uma instrução normal — então por que é que não concentrais todas as vossas forças nesta vanguarda, por que é que a geração ascendente que tomará o nosso lugar não absorveria toda a vossa atenção e todos os recursos de que dispondes? Se, actualmente, alguém formulasse assim este problema, cairia em erro, num erro que, talvez, pudesse ter sido justificado pela nossa particular situação durante a guerra, mas que agora se viraria directamente contra a principal corrente do nosso pensamento político.

Se se prestar atenção à palavra de ordem que, sob a forma de problema, foi formulada há um ano por Vladimir Ilitch no congresso do partido e que, mais de um ano depois, no IV Congresso da III Internacional, foi de novo por ele evocado[2] (mas já sob a forma de constatação de um considerável progresso na política então proclamada), vereis que o sentido interno desta política é o seguinte.

Exteriormente, eis a breve fórmula — aliança com o campesinato, o avanço, talvez, moderado, mas tanto mais inexorável quanto o proletariado, como vanguarda do povo russo, arrasta cada vez mais o grosso da massa dos trabalhadores: o campesinato. E se aprofundarmos e desenvolvermos ainda mais esta fórmula, vemos que o objectivo do proletariado é o de edificar o seu Estado proletário com os elementos que encontra no país, para cada um deles reservando o seu lugar, utilizando cada um deles em nome do objectivo comum. Se o proletariado se separasse das massas, se se desligasse do resto da população, transformava-se num campo isolado de indivíduos, mesmo que de indivíduos mais disciplinados e tendo uma ideia mais clara das suas finalidades, mais progressistas que os outros — seria uma política suicida. E é na maior preocupação possível do governo proletário para com todo o país, para com o conjunto da economia e, antes de mais, sem dúvida, para com o campesinato — base primeira da economia da Rússia e do desenvolvimento ulterior do nosso povo —, é só aí que reside a única política proletária autenticamente justa, e isso no sentido mais profundo do termo.

É por isso que devemos, naturalmente, formular com correcção o nosso presente tema, como problema da melhor escola para o *Estado* proletário, isto é, para um Estado dirigido pelo

proletariado no espírito da ideologia proletária que tende a suprimir completamente as classes e que é benéfico para todos salvo para os exploradores e os reaccionários.

Poderia agora, neste quinto ano da revolução, falar em termos, digamos, dos ideais marxistas mais ou menos revolucionários na esfera da pedagogia. De que escola precisa o Estado proletário?... Desde o momento que falemos da escola do *Estado* proletário, trata-se já da escola de um período transitório.

Mas, na nossa declaração feita logo no início da revolução, renunciávamos já à utopia revolucionária. Os ideais normais são como um fio condutor; estas concepções da melhor escola que se não pode conceber a não ser na aplicação dos nossos melhores princípios pedagógicos, podem ter um certo alcance. De qualquer modo, na declaração, nós imaginávamos antes um tipo de escola com possibilidade de ser realizada, pelo menos, sob a forma dos nossos melhores estabelecimentos modelos ou que pareciam realizáveis nos anos que iam seguir. Com certeza que não seria prático pôr actualmente a questão do mesmo ângulo. Traçar as grandes linhas da nossa pedagogia ideal não seria difícil, mas seria sem dúvida pouco útil.

Quando dizemos: «De que escola precisa o Estado proletário?», podemos de imediato opor uma outra fórmula: «Que escola é possível na Rússia proletária?» E somos obrigados a procurar uma certa combinação e uma certa média entre estes dois limites. Porque, se fôssemos demasiado oportunistas, se tivéssemos demasiado em conta as possibilidades, isto é, se optássemos por uma solução de facilidade, poderíamos também renunciar às formas de realização dos nossos ideais que de modo nenhum são inacessíveis com um máximo de energia revolucionária.

Mas, ao mesmo tempo, apostando neste máximo de energia revolucionária que, certamente, possuímos no conjunto, mas da qual só uma pequena parte foi dedicada à escola (se bem que esperássemos mais), partindo daí, de qualquer modo não devemos formular o nosso objectivo da maneira que segue: se existisse em qualquer lado um Estado proletário em forma mais ou menos acabada como passagem para o comunismo, qual a escola para ele mais conveniente? Deveríamos, contudo, impor-nos um objectivo directo: que etapas, quais as etapas *mais breves* no nosso empreendimento escolar, muito primitivo, muito desorganizado, podem ser fixadas neste caminho; seguindo esta direcção que nos possam aproximar dos ideais imutáveis da nossa pedagogia

comunista, os quais para nós se mantêm preciosos e indiscutíveis?

Se falamos à escala do Estado e não à de uma classe, devemos primeiramente nós próprios definir qual o sistema escolar que o Estado proletário deve fazer seu, deve defender. A este respeito será que se podem introduzir algumas modificações substanciais no plano que já traçámos, que elementos deste plano se verificaram irrealizáveis, as dúvidas partiram de onde?

Lembrais-vos desse plano. Era o plano de instalação da escola única politécnica do trabalho. A escola única tal como os comunistas a concebem consiste em suprimir qualquer fosso entre a escola de classe para os trabalhadores das camadas sociais inferiores e a escola de classe privilegiada para as crianças das camadas médias e superiores. A escola deve ser única para toda a população no sentido jurídico, no sentido do nível de instrução ao qual cada criança tem direito.

Pede-se que não se confunda, como o fizeram certos comunistas que não eram estranhos à pedagogia, nas publicações de respeitáveis órgãos soviéticos, que não se confunda o termo «única» com o termo «uniformizada», porque a unidade de modo nenhum implica que a escola não se deva adaptar às condições particulares da região em que ela se desenvolve. Esta varia no sentido em que inclui diversas experiências pedagógicas e certas orientações para grupos de crianças possuindo dons neste ou naquele domínio, e admite mesmo uma individualização do desenvolvimento da criança. Todas estas formas, diversificadas no interior de uma escola, no interior do sistema das escolas de uma dada região e no interior de todas as escolas do país, não só as admitimos, mas também lhes reconhecemos o mais alto grau de utilidade.

Mas, desde já tenho a salientar que, a este respeito, o Comissariado do Povo para a Instrução com certeza se desviou do caminho em sentido inverso. Durante muito tempo, o Comissariado pensou e acreditou que os mestres, bem como os responsáveis da escolarização nas províncias e nos distritos, poderiam *eles próprios* adaptar às condições locais as ideias gerais que lhes são fornecidas. E nos programas oficiais, talvez, nós não tenhamos, e por vezes intencionalmente, dado materiais elaborados com suficiente precisão. É verdade que se desencadeou *in loco* uma certa pesquisa, um trabalho criador, e tivemos muitos programas satisfatórios e, talvez, mesmo totalmente bons redigidos em diferentes

cantos da Rússia. Mas agora vemos claramente que, talvez, tenhamos ido demasiado longe na descentralização. Chegámos à ideia de que devemos construir mais solidamente os programas sectoriais e insistir mais na sua realização efectiva, isto é, de que devemos estabelecer de maneira firme e intangível um programa mínimo, uma espécie de esboço das principais exigências do Estado para com a instrução das crianças[3].

Em que medida esta unidade da escola de que acabo de vos falar é *a priori* realizável na Rússia? Claro que podíamos dar a designação de escola soviética do primeiro grau às classes primárias das escolas secundárias e colocá-las no mesmo plano jurídico da escola de aldeia. Podíamos destacar as classes mais avançadas das escolas secundárias e designá-las por escola do segundo grau, acessíveis em pé de igualdade a todos os que terminassem o primeiro grau. Ora, naturalmente que não estávamos cegos ao ponto de não vermos que esta modificação não significa a unidade real.

Mesmo uma unidade relativa (dada a imensa desproporção entre o número de escolas elementares no país e o de escolas do segundo grau assim obtido) exigia, pelo menos, a garantia de igualdade de todas as condições materiais para a entrada no segundo grau, que só fossem assim admitidas as crianças mais dotadas, às quais era conveniente fazer prosseguir os estudos mais do que àquelas que — contra a nossa vontade — tínhamos de condenar a não prolongarem a sua instrução para além da escola elementar.

Sabeis que, globalmente falando, as nossas escolas do primeiro grau só podem receber metade das crianças, e que o segundo grau é apenas suficiente para 5 a 6% das crianças. Fica, pois, claro que cerca de nove pessoas em cada dez não podem, no término do primeiro grau, entrar para o segundo grau. E isso desfavorece enormemente a população rural em relação à urbana, o que destrói a própria unidade relativa da escola. Daí resulta que, apesar de tudo, um filho de camponeses terá, nessa qualidade, na maioria dos casos e independentemente das suas capacidades — isto na Rússia soviética, mesmo que à escola sejam garantidas as melhores condições nas próximas décadas após a revolução — muito menos possibilidades de ser admitido no segundo grau que a criança da cidade[4].

Somos censurados por o ideal da escola única ser irrealizável no sentido em que, mesmo agora, a nossa escola do segundo

grau comporta sempre uma percentagem muito mais elevada das crianças oriundas de famílias privilegiadas do que das massas laboriosas, mas esta censura não é completamente justa. Ela é explicada pelo facto de que nós teríamos agido de uma maneira elevada ao mais alto grau de injustiça se tivéssemos, de um qualquer modo, expulsado alunos das classes terminais para os substituir por adolescentes sem preparação nenhuma. Naturalmente que isso era impossível. Mas no decurso dos cinco anos passados o processo de democratização da escola do segundo grau, o processo de proletarização das escolas urbanas avançou muito. Claro que não ainda levado até ao fim. Não dispomos actualmente de dados rigorosos, mas se fosse possível efectuar um inquérito rigoroso (que não acho muito útil do ponto de vista pedagógico e de que é melhor abstermo-nos), se o tivéssemos efectuado, verificar-se-ia provavelmente que a taxa de representação das diferentes camadas da população no segundo grau não corresponde, longe disso, à repartição geral da população urbana em grupos sociais definidos. Mas, não obstante, não é nada de comparável com o que existia antes da revolução.

Assim, a escola única assinala a este respeito um certo progresso no sentido da supressão das compartimentações jurídicas e outras, da democratização e da proletarização das escolas do segundo grau. Mas tudo isso está em curso e defronta-se, é claro, com uma certa resistência.

Entre esta reforma jurídica externa e as reformas ou a revolução que deveria operar-se no seio mesmo da escola e que decorre do princípio da instrução politécnica pelo trabalho, situa-se o domínio das reformas que não foi difícil pôr em prática sem transformar radicalmente a escola. Trata-se em primeiro lugar de desembaraçar esta das matérias claramente escolásticas que foram, para a imensa maioria de jovens e adolescentes, as línguas clássicas. Seguidamente, suprimir no ensino a separação dos sexos — absurda, prejudicial no plano pedagógico — que herdámos do passado; avançámos alguma coisa na direcção de uma autogestão razoável das escolas directamente pelos alunos. Por quase toda a parte da terra russa a escola se libertou das matérias manifestamente escolásticas e por quase toda a parte, salvo raras excepções (todavia, este ano, deparei com uma cidade onde o ensino misto não foi ainda introduzido, uma cidade, aliás, bastante grande), por *quase* toda a parte o ensino misto é desde já praticado. Também se constatam por quase todo o lado primeiros passos conseguidos de autogestão, e trata-se aqui de um domínio muito pouco elaborado onde são efectuadas muitas pesquisas, algumas das quais muito interessantes.

Tudo isso são coisas que não exigem demasiados recursos materiais, que podem decretar-se no papel e ter o direito de esperar que serão postas em prática e respeitadas, de que só a má vontade e a inércia poderão paralisar a aplicação. Mas tudo se passa de modo diferente quando nos volvemos para a reforma do espírito em si do ensino, isto é, para os princípios da escola politécnica do trabalho. É o que mais dúvidas suscita.

O Estado proletário tem, com efeito, verdadeira necessidade de uma escola do trabalho e politécnica? Examinemos em primeiro lugar a primeira parte da questão: um Estado proletário precisa de uma escola do trabalho? Aqui, parece que está ganho um muito grande número de votos — pelo menos todo um grande grupo dos nossos camaradas comunistas ou pedagogos simpatizantes. Os trabalhadores da instrução que, por vezes, não estão de acordo connosco no caso da passagem à escola politécnica, são nossos partidários incondicionais no que respeita a escola do trabalho, ou seja, estão persuadidos, tal como nós, que a escola deve ser a do trabalho, mas, de entre eles, os das *esquerdas* acham que ela deve ser profissional desde o início.

Debruçar-me-ei primeiro sobre o princípio da escola do trabalho. Que a escola deve ser a do trabalho, para os elementos proletários e para os pedagogos que lhes estão próximos não existem dúvidas. O proletariado é, ele próprio, uma classe laboriosa, prática e que sabe perfeitamente apreciar o alcance educativo e social de um trabalho cientificamente organizado, baseado na ciência aplicada e, por seu intermédio, na ciência fundamental. Ele pode perfeitamente apreciá-lo e não tem quaisquer dúvidas sobre a justeza da organização da escola nesta base. Mas pode haver aqui gradações e, se tivéssemos da escola do trabalho a mesma ideia que os responsáveis escolares da Alemanha, ou, sobretudo, da América, o círculo dos nossos partidários ver-se-ia mais alargado.

Com efeito, parece pouco provável que um pedagogo progressista ou simplesmente esclarecido possa ter dúvidas de que a matéria estudada não deve ser assimilada pelo estudo livresco, mas por um ilustrativo e activo, no decorrer de passeios, de excursões, de trabalhos de laboratório, por meio do desenho, da moldagem, do modelismo, etc., elaborando activamente determinados temas

com pesquisas individuais ou colectivas, etc. Tudo isso, não suscita, presentemente, quaisquer dúvidas. Ora, este aspecto da escola continua ainda, de momento, mais uma experiência do que um sistema pedagógico — não só para nós, mas também para os países e para as escolas progressistas que se lançaram nesta via há mais ou menos tempo.

Defender agora a instrução livresca seria tão ridículo como defender a alfabetização com a ajuda dos «az», «buki», «vedi»[5]. Isso está totalmente caduco e o pedagogo que não soube ainda dar-se conta disso faz já figura de autêntico fóssil. O que não é suficiente do ponto de vista da pedagogia proletária, se bem que seja um muito sério progresso para a escola primária. Acho tratar-se aqui de um elemento primordial desta escola e é possível que, no início, os responsáveis do Comissariado do Povo para a Instrução tenham, neste ponto, cometido um grande erro.

É que, o passo que se segue no aprofundamento da escola do trabalho, já não é o ensino *com a ajuda* dos processos que imitam o trabalho social, processos activos (nos quais participa todo o organismo e não só a memória, o cérebro), mas sim o ensino do *trabalho* em si, na qualidade de técnica social — e, para além disso, um ensino *prático*. Os processos de trabalho mais aceitáveis são aqueles, através dos quais a criança não se vai tornar nunca num trabalhador explorado, mas efectua sempre todo o trabalho precisamente em nome e para as finalidades do seu desenvolvimento psíquico e físico. É também essa a ideia que tinha Karl Marx a respeito do papel educativo do trabalho. E é essa uma das ideias mais luminosas, mais importantes, fundamentais no domínio da pedagogia proletária. E como esta tese pode ser aceite sem reservas no que respeita à indústria, o «auto-serviço» (isto é, os trabalhos domésticos: o facto de rachar lenha, ir buscar água, cozinhar, limpar os quartos) ganhou aos olhos de muitos pedagogos na sua qualidade de certo estádio preparatório, o de escola primária para o trabalho futuro e que está muito próximo deste.

De modo nenhum nego que, nas actividades das crianças na escola, possa ser reservado a este auto-serviço um certo lugar, mas é preciso encarar a coisa com um máximo de prudência. E com certeza que nos primeiros tempos, dadas, sobretudo, a pobreza das escolas e a impossibilidade de contratar pessoal técnico, grandes erros foram cometidos neste sentido. Não vimos que só é educativo o trabalho de determinado tipo: o que serve à aquisição de novas aptidões úteis, à sua aquisição e fixação, e que, de

caminho — pelo facto de a criança trabalhar — enriquece notoriamente os seus conhecimentos.

Quando Dewey descreve como devem preparar-se os alimentos e como se podem deste modo dar-se excelentes lições de química e física, de botânica e de zoologia, de higiene e de fisiologia, tem profundamente razão[6]. Se bem que me tenham feito a objecção a este propósito de que, se se falar tanto ao preparar o almoço alguma coisa se vai evaporar, alguma coisa se vai queimar, etc., creio, contudo, que esta abordagem é mais ou menos a boa. Se se encarar a coisa *desta maneira,* então, bem entendido, isso terá um valor pedagógico. Mas se as crianças racham lenha, preparam o almoço, vão buscar água, hoje, e fazem o mesmo amanhã e depois de amanhã, isso não contribui muito para o desenvolvimento intelectual, nem mesmo físico. Será, então, um trabalho bastante obtuso. Nós, os comunistas, procuramos por todos os meios suprimi-lo completamente. O nosso ideal é o de poupar este trabalho fatigante à mulher e à criança que é obrigada a ajudá-la, a roupa, a cozinha, a louça, substituindo tudo isso, num grande serviço doméstico colectivo, por uma ampla industrialização de todas estas funções.

A nossa alma socialista procura a fuga a estes mesquinhos e aborrecidos trabalhos de que muitos de nós somos vítimas, sobretudo as mulheres. É preciso que sejamos prudentes ao utilizá-los como elemento pedagógico. Assim, a escola do trabalho do primeiro grau revestiu com frequência um carácter a tal ponto de auto-serviço que as crianças me responderam a propósito dos seus estudos: «De que estudos está a falar — o auto-serviço não nos deixa tempo para isso!» Isso dependia as mais das vezes das penosas condições da própria escola, que frequentemente travava uma luta pela sua sobrevivência utilizando as forças das próprias crianças e, em geral, não se tratava tanto de um erro seu como da sua infelicidade.

O ensino do primeiro grau deve comportar o jogo, a assimilação dos conhecimentos elementares no decurso de uma actividade que provém imperceptivelmente da brincadeira e que se vai tornando cada vez mais séria. Só as crianças mais velhas podem directa e positivamente enveredar pela via do segundo grau da escola do trabalho, isto é, do ensino do próprio trabalho.

Aqui, devo fazer uma pequena excepção e formular uma certa reserva, particularmente importante para a Rússia, tão importante que de pequena reserva e excepção se torna numa das

regras fundamentais da nossa política escolar: é precisamente o trabalho agrícola que se pode representar como indo dos mais simples rudimentos, do trabalho com a terra e a água sob forma de jogo, das plantações nas quais se pode admitir a criança de 4 a 5 anos, do cuidar dos coelhos ou da cabra, até às perspectivas gigantescas da técnica científica — esse trabalho (saudável ao mais alto grau, se for minimamente bem organizado, e que coloca o homem face a uma natureza poderosa e bela) deve ser particularmente realçado entre nós na Rússia, porque em parte alguma ele pode e deve ser tão largamente praticado como aqui.

A escola elementar do primeiro grau (quase a única que temos na aldeia, porque há relativamente muito poucas escolas do segundo grau) deve ser inteiramente baseada na horta, no pomar, na criação de gado na escola, etc., porque este trabalho, acompanhado de um bom ensino, permite chegar às mesmas conclusões que as oficinas e as fábricas, na condição de não nos confinar no universo camponês e se o docente souber tirar desta pequena exploração escolar artesanal, através da prática, conclusões sobre os horizontes que se abrem, tendo confiança na jovem inteligência dos seus pequenos colaboradores. A este respeito, é absolutamente indiscutível que a escola do trabalho é viável mesmo no nosso país extremamente atrasado no plano industrial. Uma boa parte deste programa pode ser cumprida sem equipamentos muito sofisticados, sem quaisquer oficinas especializadas. Se soubermos trabalhar como é devido, podemos organizar com um mínimo de meios a escola do primeiro grau na cidade e, sobretudo, a escola rural, utilizando um qualquer pequeno lote de terra para uma exploração agrícola escolar (mesmo na cidade), ou amplamente praticando a escola de Verão. Isso é mais ou menos viável.

Outra coisa se passa quando passamos para a escola do segundo grau, quando passamos para o ensino do trabalho. A primeira questão a levantar é a seguinte: porquê a escola politécnica e não técnica?

Estas divergências de pontos de vista que tiveram lugar e com que iremos deparar, talvez, ainda hoje, têm a sua história. Os pontos de vista evoluíram. Assim, por exemplo, uns estavam de acordo com o nosso princípio fundamental. Não se trata de ensinar aos adolescentes um ofício ou mesmo uma especialidade industrial (se falarmos da escola bem organizada). O objectivo é

outro. O objectivo consiste em dar ao adolescente uma ideia do que é um *trabalho cientificamente organizado.* Alguns adeptos da formação profissional adoptavam portanto este ponto de vista e diziam: mas para dar ao adolescente uma *verdadeira* ideia do trabalho, de toda a sua *seriedade,* não pode permitir-se que ele salte como um diletante de um método de trabalho para outro, que ele borboleteie, que passe de uma indústria para outra, deixem-no trabalhar alguns anos seguidos numa oficina qualquer para que se lhe entregue a fundo, para que compreenda como deve ser.

Consideramos, nós também, que podemos servir-nos de uma dada produção, de um determinado sector de produção a título de exemplo, só se essa produção estiver organizada mais ou menos cientificamente. Trata-se já de um ponto de vista intermédio, discutível. E direi abertamente: os extremos podem existir nos dois sentidos. Podemos abandonar-nos demasiado a um só ramo industrial e ser levados a acreditar que o ensino politécnico visa iniciar as crianças pouco mais ou menos em todos os processos técnicos, ser substituído a bem dizer por um pan-tecnicismo. Não é isso que temos em vista, de modo algum.

Se tivéssemos a possibilidade — e devo dizer que, às vezes, a temos —, se tivéssemos a possibilidade de construir desde já uma escola do trabalho e politécnica, ser-nos-iam precisos, com certeza, dois ou três grandes sectores de produção, por exemplo as vias de comunicação, o têxtil, as minas. Pode penetrar-se bastante profundamente em cada um deles do ponto de vista politécnico no decorrer desses quatro ou cinco anos durante os quais a criança construirá, nesta base, a sua concepção do mundo e tomará conhecimento de todos os ramos da ciência. Ora, vendo as coisas de mais perto, é possível estudar uma produção largamente diferenciada a partir de uma única fábrica, porque cada uma delas possui a sua produção fundamental, uma oficina de reparação e serviços comerciais propriamente ditos (escritórios, contabilidade e controlo, embalagem e expedição), em suma, a higiene industrial, etc., que constituem um todo com a fábrica e são eles mesmos elementos muito curiosos de estudo. Assim sendo, em cada fábrica minimamente importante, temos sempre vários grandes sectores que permitem organizar a instrução politécnica.

Outros adversários da instrução politécnica diziam: a questão não reside aí, o verdadeiro problema é que no nosso país pobre

não podemos permitir-nos luxos desses; a instrução politécnica pode ser que seja muito boa, mas vós estais a sonhar fantasiais projectos em demasia abstractos, e encontramo-nos aqui face a uma realidade severa que nos diz que lhe demos um rapaz de 14, 15 ou 16 anos, formado de modo a poder ser útil, porque temos necessidade de uma mão-de-obra qualificada, senão o país está perdido.

Aqui está um ponto de vista com que, sob certos aspectos, não podemos deixar de concordar. Talvez que do ponto de vista económico sejamos levados a concluir que não podemos agir de outro modo, que devemos renunciar temporariamente aos nossos ideais. Em certas situações somos obrigados a recorrer ao racionamento e a distribuir pelas pessoas um mínimo que o não é do ponto de vista da saúde, que está abaixo do mínimo. Isso significa que no país existe a penúria. E o nosso país tem uma tal penúria de conhecimentos que ninguém se admiraria se fôssemos obrigados a aceitar um certo compromisso. Ora, isso não quer dizer que seja preciso recuar na frente ideológica e renunciar à escola politécnica onde ela é mais ou menos possível.

De momento, esta luta de opiniões levou a uma certa decomposição do nosso sistema escolar. Assim, a Ucrânia suprimiu totalmente as classes mais avançadas das antigas escolas secundárias e as classes dos pequenos foram fundidas com as das escolas do primeiro grau, o que deu origem, por um lado, a uma rede de escolas atrasadas (de que nós também temos, claro, um certo número) — escolas de quatro anos, e, por outro lado, escolas de sete anos, só possíveis em número muito limitado mesmo na própria Ucrânia. As outras foram suprimidas; além disso foi decidido que os adolescentes que terminem aos quinze anos a escola de sete anos têm direito a entrar para um liceu técnico.

Já na altura tínhamos levantado as nossas dúvidas quanto à possibilidade de instalar com o mínimo de rapidez este plano. Não é que estivéssemos a pôr-lhe objecções pelo facto de que não seríamos partidários da escola profissional, mas sim do ensino politécnico. Forçoso nos foi reconhecer a necessidade de encurtar os programas, e o CC do PCR confirmou publicamente, em nome do partido, que de momento os comunistas têm o direito de renunciar ao nosso programa completo e aceitar temporariamente esta escola de sete anos[7]. Não nos opúnhamos pois a que, talvez, dada a pobreza da Rússia, já as escolas de sete anos se devam considerar um luxo, mas não estávamos de acordo de que seria

sensivelmente melhorado sistema escolar, se, por decreto, se procedesse a semelhante amputação e que por meio de outro decreto fossem criados — com um pontapé de Pompeu[8] — numerosos liceus técnicos.

Naturalmente que os liceus técnicos na Ucrânia foram abertos em número muito insuficiente para poderem receber todas as crianças que terminaram a escola de sete anos. Com efeito, como o soube no rescaldo do Congresso dos Trabalhadores da Instrução Pública[9] nas minhas conversas com mestres-escolas vindos de todos os cantos da Ucrânia, a imensa maioria das crianças que tinham terminado os seus sete anos de estudos não estavam preparados para trabalho prático algum e em parte alguma podiam prosseguir os seus estudos, porque os liceus técnicos previstos se verificou serem inexistentes. O sistema das aulas a domicílio desenvolveu-se a uma escala sem precedentes substituindo, em muito grande medida, as duas classes terminais antigas. É óbvio que teríamos caído numa situação absolutamente análoga — também entre nós esta prática das aulas a domicílio se está agora a propagar, porque a nossa escola do segundo grau vive um momento difícil — se tivéssemos enveredado por esta via. Sabendo que de momento é impossível passar-se para a abertura de um grande número de liceus técnicos para as crianças que terminaram a escola de sete anos, mesmo em detrimento da escola do segundo grau e das suas classes avançadas, achamos necessário abordar esta tarefa com um máximo de prudência, não suprimir as escolas nos locais onde não esteja garantido que todos os adolescentes possam efectivamente entrar para o liceu técnico.

No último congresso do Komsomol, os delegados da juventude comunista reclamaram com energia para que se acabasse o mais rápido possível com a escola do segundo grau exigindo que passássemos imediatamente para a escola de sete anos, não se contentando com a nossa promessa de, numa certa medida, acelerarmos este processo. Pois bem, direi sinceramente que acho profundamente erróneas não só a passagem precipitada para este sistema, segundo nós oportunista, mas mesmo qualquer notória aceleração do actual ritmo no que a isto se refere. O congresso dos responsáveis dos Gubono[10] pronunciou-se mesmo pelo abrandamento desse ritmo: então já não se pode continuar fiel à escola de nove anos!

Compreendeis, claro, que quando nesta discussão passamos à realidade concreta, devemos dizer que é já uma grande felici-

dade ter a escola mesmo de sete anos. A questão incide sobre um nível mais alto da nossa escola para as crianças. Nem toda a gente o atinge. Sem falar no facto de que, se a abordagem desta questão fosse correcta, seria preciso seleccionar para esse efeito os mais capazes, mas, mesmo que essa selecção se não faça, se não tivermos a garantia de que vão entrar para o segundo grau um décimo dos estudantes do primeiro grau, os mais capazes, se da nossa actual política realçarmos que a prioridade número um é a de formar uma nova intelectualidade proletária e camponesa, então compreendereis que a escola do segundo grau é o canal que dos mais importantes se deve tornar para a formação da nova intelectualidade.

Se o Glavprofobr declara que, a partir deste momento, existe já um deplorável fosso entre os imperativos das escolas superiores e o material humano que lhes chega do segundo grau — no plano quantitativo e, sobretudo, qualitativo — devemos conceder-lhe prioritária atenção e não esquecer que, quando defendemos a escola do segundo grau, não se pode dizer: a escola do primeiro grau é uma instituição democrática ao passo que a escola do segundo grau é uma instituição pequeno-burguesa, mais aristrocrática. Não se pode falar assim, isso seria adoptar de novo o ponto de vista pequeno-burguês, populista. É terrivelmente importante para o Estado assegurar o desenvolvimento geral das massas, ora, o que mais próximo disso está é a escola elementar que deve ser duplicada para se tornar geral. Mas nunca o conseguiremos se não dominarmos a ciência no seu expoente mais alto, se não formarmos destacamentos de vanguarda deste povo, numerosos, formados não só pela prática quotidiana como o conjunto do proletariado que detém o poder, mas formados também sistematicamente pela escola. Isso pode ser realizado pela escola do segundo grau ou por determinados sucedâneos desta escola que têm um certo valor mas não podem substituí-la e que devem desaparecer à medida que a escola do segundo grau ocupe o lugar que lhe compete.

É, pois, necessário dar particular atenção à escola do segundo grau, é preciso procurar fazer dela a escola do trabalho. Quer se trate das escolas de sete anos, isto é, as duas classes terminais e os liceus técnicos, quer se trate da escola de nove anos com, no seu seguimento, a entrada directa para a escola superior — isso importa relativamente pouco. Mas este sector, esta ponte para a escola superior ou para a vida na qualidade já de especialista semiqualificado, devemos reforçá-lo ao máximo. De momento, deixemos pois de lado a questão: teremos a escola politécnica ou sê-lo-á só até à idade de 15 anos, ou mesmo, simplesmente técnica; deixando de lado esta questão, interrogamo-nos: será que, em princípio, a educação pelo trabalho — politécnica e técnica no espírito profundamente marxista de que acabo de falar, isto é, baseada num trabalho que desenvolva e eduque e essencialmente ligado à indústria — será que essa educação é, em princípio, possível ou não na Rússia? É óbvio que ela é possível através de um enorme esforço.

Primeiro objectivo — a ligação directa com a indústria. A Rússia é muito fraca industrialmente, tem falta de grandes centros e a nossa indústria é actualmente sub-empregadora. Portanto, claro, a sua extensão, a sua própria superfície industrial é tão limitada que não podem apoiar-se nela todas as escolas, ela não pode, em geral, servir de base à escola russa, mesmo à do segundo grau. É o primeiro ponto.

Em segundo lugar, trata-se de um processo extremamente penoso. Porque se não trata, em caso de necessidade, de guiar os alunos e as alunas do segundo grau na observação desta ou daquela produção na oficina ou na fábrica. A questão não é essa, bem entendido. É preciso que eles trabalhem real e efectivamente. A muito custo se consegue fazê-lo quando a escola está situada longe das oficinas e das fábricas, se o trajecto de ida e volta leva muito tempo, e se a isto se acrescentar o facto de as oficinas e fábricas não verem nisto algo de indispensável, de importante, mas pelo contrário encaram a coisa assim: «Aí vem uma professora com os alunos do segundo grau que metem o nariz em todo o lado. Somos pessoas sérias, trabalhamos, vão para o diabo com a vossa escola do trabalho. Vocês só vêm estorvar».

É isto o que muitas vezes acontece. É verdade que por vezes é diferente. O comité de empresa chega a receber os alunos de braços abertos. Mas muito raramente. Direi mesmo que nunca se viu em parte alguma uma escola ordinária do segundo grau organizar como deve ser as suas relações com uma fábrica. Na melhor das hipóteses, trata-se do método das excursões mais ou menos bem organizadas. Primeiro ponto. Na realidade, de momento, falando da escola ordinária do segundo grau, somos obrigados a ter em vista as que se encontram nas sedes das províncias, muito frequentemente sem qualquer indústria, ou nos bairros das grandes cidades onde não há fábricas nas proximidades, ou, no melhor

dos casos, estão condenadas a utilizar o método das excursões com vista à sua formação industrial. E talvez que o nosso objectivo imediato a este respeito seja o de conceber o nosso programa para esta parte da população, para os filhos das famílias trabalhadoras que frequentam as escolas ordinárias do segundo grau, com vista a uma larga utilização do método das excursões às empresas industriais.

Um outro meio é o de instalar pequenas oficinas junto a cada escola e grandes oficinas escolares adaptadas às necessidades de todo um bairro. N.K. Krupskaia dizia, por exemplo, que em França as escolas técnicas se baseiam muitas vezes precisamente nestas oficinas, que são mesmo preferidas porque estão equipadas no plano pedagógico. Mas ela ressaltou, a justo título, que isto, claro, não passa de paliativo, que não se trata de uma abordagem marxista. Não passa de um método que foram buscar à escola técnica equipada com oficinas e laboratórios. Mas onde for possível instalá-los, que sejam benvindos. Onde for possível montar uma oficina bem equipada para várias escolas, ou nem que seja a instalação de um pequeno laboratório ou de uma modesta oficina, mesmo isso seria já um passo em frente a caminho da boa organização da escola do segundo grau.

Devemos saudar estas duas opções, ou três, se quiserdes: os esforços constantemente renovados no sentido de estabelecer uma ligação permanente com a verdadeira indústria — esse é um dos passos; a utilização das empresas industriais locais para fins de excursões é outro, e o terceiro é a instalação de oficinas. É sem dúvida com base nestas três linhas que devemos avançar com vista a fazer da nossa escola a do trabalho, e estamos a progredir nesta via. Com efeito, quer a experiência de Petrogrado, quer a de Moscovo, quer a da província, mostram que há toda uma série de conquistas isoladas neste domínio. Seria pecar por excesso de optimismo dizer que toda a massa das escolas enveredou por esta via, mas nem tudo se resume a alguns exemplos. Qualquer que seja a cidade aonde agora fordes, por todo o lado podeis encontrar bastantes escolas que combinam estes métodos, apoiando-se tanto num como noutro.

Mas aqui somos confrontados com uma outra dificuldade: os docentes não estão preparados para isto. A escola do trabalho (tanto a escola agronómica rural, ou seja, o tipo predominante entre nós na Rússia, como a escola industrial) implica novas conquistas pedagógicas: não só conhecer a técnica como tal, mas saber servir-se dela, utilizar a oficina para fins pedagógicos, etc. O pedagogo deve saber revelar nos processos de trabalho toda uma gama de elementos e de fenómenos pedagogicamente úteis. É uma tarefa tão árdua que existem, certamente, na natureza muito poucos pedagogos que sejam verdadeiros virtuosos ou, pelo menos, que saibam fazer bem o seu trabalho, e na nossa «austera natureza setentrional» russa, ainda existem menos. Pedagogos destes há só alguns e não devem ser tanto utilizados como simples pedagogos deste tipo, mas, antes, fazê-los formar outros, presidindo à organização dos estabelecimentos de instrução pedagógica. Mas mesmo para este efeito, não dispomos senão de um número de pessoas relativamente restrito.

Quando, a este propósito, alguns dos nossos camaradas lançaram um indignado grito em órgãos soviéticos respeitáveis, acusando o Comissariado do Povo para a Instrução de ter omitido que o próprio docente também deve ser formado — esse barulho foi, de facto, bastante estéril. Porque, o que é preciso para formar um docente? Duas coisas: 1) que as pessoas venham voluntariamente para os nossos institutos de pedagogia; 2) que não venham os que não podem entrar em nenhuma outra parte, mas que haja a afluência de uma verdadeira juventude progressista combativa, que compreenda que a função do professor é uma função sagrada, uma situação respeitável ao mais alto grau!

Mas nós sabemos que a situação do docente é má. É sempre privado daquela parcela de estima social de que deve ser rodeado, tal está privado de condições de vida normais que lhe permitam organizar o seu trabalho de maneira minimamente satisfatória. Com efeito, o afluxo de forças novas é muito fraco. E, no presente, em resposta ao número monstruoso, de todo exagerado do Sotsvos[11], respeitante à procura de docentes (250 000 — isto é imaginação delirante), a este número quase astronómico, opomos o facto de que podemos formar 1000 docentes por ano para toda a Rússia que, actualmente, apesar da crise profunda, conta todavia com não menos de 45 000 escolas do primeiro grau. É evidente que não é suficiente para substituir pura e simplesmente os que morrem de morte natural. É óbvio, pois, que temos um fraco afluxo e, além disso, fraco também a nível qualitativo.

No congresso do Komsomol, foi dito que há demasiadas jovens nas escolas. Não vejo nisso grande mal porque uma mestra-escola pode ser também uma boa pedagoga, mas como são elas — essa é a questão. Há que elevar o nível dos docentes em geral.

Deixámo-lo degradar-se. Apesar de todo o poder de atracção da ideia pedagógica, apesar do enorme papel do pedagogo, deixámos que se degradasse a situação do mestre-escola, e os próprios docentes são disso parcialmente responsáveis (os de Moscovo não menos que todos os outros), contribuindo para o mal-entendido que persiste entre eles e o proletariado. Isso é também verdade.

Assim, formar um docente é também uma enorme tarefa, além disso, há ainda que encontrar os que vão formar, é preciso procurá-los, juntá-los. Eles existem, mas são pouco numerosos. E é necessário não os deixar ficar na prateleira, mas como eles são o sal da terra, proporcionar-lhes uma alta situação. Mas se esse sal é de medíocre qualidade, então estamos em perigo. É preciso apelar em altos brados e com uma nota de desespero: «Venham a nós os que entendam o que é a escola do trabalho, venham com ambas as mãos e todo o vosso cérebro ao encontro desta necessidade e podeis estar certos que o poder soviético e, em particular, o Comissariado do Povo para a Instrução vos darão o valor do vosso peso em ouro». Isso, prometo-o seriamente.

Visto que apresentaremos um relatório ao Congresso dos Sovietes, vamos bater-nos pelo docente, e será uma batalha rude[12]. Sabemos que o Estado a custo encontra os meios para pagar os salários das amplas massas, mas que o Estado não esteja em medida de fixar altos salários especiais a algumas dezenas ou, quando muito, centenas de pessoas que desde já devemos chamar para um trabalho pedagógico qualificado — isso não é verdade. É viável, só é preciso estabelecer definitivamente — entre o pedagogo progressista social e o pedagogo soviético — os laços que aliás estão já a estabelecer-se, a reforçar-se e a multiplicar-se de dia para dia.

Isto no que respeita à escola única ordinária. Mas há também uma escola supra-ordinária que, entretanto, possui os seus próprios defeitos. Se é injusto reivindicar uma espécie de monopólio da instrução para o proletariado, é ainda mais injusto, monstruosamente injusto, que a juventude proletária permaneça quase fora do horizonte, quase fora das preocupações do Sotsvos e do Profobr. E convém salientar aqui o enorme mérito do Komsomol que não só chamou a atenção no plano teórico para os filhos dos operários industriais e obteve para eles mais cuidados, como também ele próprio contribuiu, e os resultados obtidos na matéria são, talvez, a mais reconfortante conquista destes últimos tempos.

Só na RSFSR, sem contar a Ucrânia e o Cáucaso, dispomos agora de uma rede de mais de 500 escolas de aprendizagem na fábrica[13], abrangendo cerca de 50 000 adolescentes e o seu número não pára de crescer. Se a sua organização comporta alguns defeitos, ela é todavia, graças ao apoio dos sindicatos e ao do Conselho Nacional da Economia, relativamente boa. Também aí há falta de docentes. Mas é muitas vezes o pessoal técnico das oficinas e fábricas quem ensina, embora não tenha formação pedagógica propriamente dita. E aqui, um dos fenómenos, a nosso ver, mais reconfortantes consiste nos cursos dos instrutores que, no antigo Instituto Catarina, formam estes novos docentes[14]. De lá será irradiado para todas as outras escolas este precioso trabalho.

O objectivo da educação pelo trabalho deve aí ser forçosamente imposto, porque a fábrica estreita no seu torno, na sua opressão, todos esses adolescentes e tende a explorá-los, ao passo que, pelo contrário, o pensamento pedagógico, o Partido Comunista e o Komsomol procuram ao máximo proteger aí o trabalho e a torná-lo o mais pedagógico possível. Todo o desvio no sentido do que se chama a atitude «literária» para com o trabalho é aqui impossível. Em contrapartida, pode antes haver tendência para concessões excessivas para atitudes puramente obreiristas e há que combatê-las. Portanto, o que mais falta à escola única do trabalho — a ligação organizada com a fábrica — é aqui demasiado sólido. É por isso que é necessário prestar atenção prioritária às escolas de fábricas, para ter em conta a experiência que aí se enriquece, porque elas são, de certeza, a vanguarda da escola do trabalho.

Devo dizer, agora, algumas palavras sobre a escola superior, sobre a sua importância na pedagogia do Estado proletário e, em geral, sobre o que frequentemente é qualificado de luxo cultural. Repito mais uma vez que dizer: tomai conta das massas antes de tudo, não é um ponto de vista proletário, não é um ponto de vista marxista, é uma ressurgência nociva dos pontos de vista populistas. Porque não podemos tratar da base se não tivermos um «cume» sólido.

Não podemos cuidar dos alunos sem cuidar do mestre. Seria o mesmo que dizer quando se cria um exército: para que serve cuidar dos oficiais, façam mas por elevar o nível da tropa rasa. É uma parvoíce. Por mais democrata que se seja, sabe-se perfeitamente que, em combate, há necessidade de oficiais, que é pre-

ciso formá-los e que todo o exército deve necessariamente ser comandado por um poderoso órgão de pensamento e de vontade que toda uma massa de diferentes escalões intermédios ligam ao aparelho de execução, ao grosso da tropa. Lá virá o dia em que não haverá mais diferença entre a intelectualidade do país e a sua massa laboriosa. Mas seria perfeitamente utópico se, em vez de ter dito que era preciso substituir a maior parte dos antigos funcionários, Lénine tivesse dito: não temos necessidade de qualquer funcionário — para quê? — somos todos suficientemente instruídos. Ora, nós mais não fazemos do que estarmos a caminho da instrução.

É precisamente nisto que consiste a falta de sentido prático dos melhores anarquistas: eles não reconhecem o período transitório para o comunismo. Mas nunca o Partido Comunista recorreu a um democratismo vulgar e disse que devemos dissolver-nos nas massas, antes pelo contrário, disse que guiamos as massas. Quando as massas estão desorganizadas, agimos contra a corrente, utilizando todos os métodos com vista a uma acção enérgica para as fazer tomar a boa direcção. Neste sentido, ao mesmo tempo que procura eliminar todo o aristocratismo, o Partido Comunista, segundo a fórmula de V.I. Lénine, é na prática o mais disciplinado no seio da classe operária[15].

Temos também necessidade de forjar à escala nacional uma intelectualidade de ferro que com firmeza possa rejeitar toda a frouxidão dos Oblomov e dos Rudine e assumir funções dirigentes no Estado. Temos disso necessidade e não podemos alinhar com os analfabetos. Tudo isso é muito importante, terrivelmente importante, e «devemos sempre tê-lo em mente e preservá-lo[16]».

Há duas coisas que funcionam a par uma da outra: ou se intensifica o afluxo para aqui, para cima, de verdadeiros homens da base, ou então estes não terão qualquer apoio e vão aí estagnar para sempre. É por isso que a questão de escola superior é também democrática. Regozijo-me grandemente pelo facto de agora, em resposta ao movimento vindo das massas, o Partido Comunista ter dado igualmente um passo importante ao reconhecer que uma das suas grandes tarefas é a de se incrustar na juventude, não a desiludir mas apoiá-la atempadamente, uni-la, instruí-la, porque, na verdade, campo de aplicação mais importante e frutuoso da instrução política do que este não pode haver.

Na massa camponesa, ao mesmo nível da alfabetização, a instrução política é de extrema importância. Ambas são absorvidas por esta massa enorme, são-nos necessárias, mas são insuficientes. Concentradas aqui, em pessoas que vêm da base, das aldeias e das fábricas, sedentas de conhecimentos, podem realmente contribuir para o prosseguimento da instrução das massas que nós não estamos em condições de instruir sem este elo intermédio. É pois importante que apoiemos estes adolescentes saídos do povo, fazer deles uma juventude capaz de prosseguir os seus estudos na Universidade.

Temos exemplos desses. As faculdades operárias sem dúvida nenhuma que se vão mostrar úteis. Recentemente, tive o desgosto de saber do falecimento do professor Zernov. Para nós o professor Zernov era mais um inimigo político que um amigo, mas um inimigo com o qual era bom lidar: homem de grande inteligência, de extraordinário tacto, que sabia salientar tudo o que havia de bom no nosso trabalho, e que era não só leal, mas extremamente eficaz em toda a sua colaboração connosco, se bem que fosse constante em manter-se na sua oposição céptica, se bem que desaprovasse muitas coisas, abanasse a cabeça e *nunca renunciasse* à sua independência plena. Alguns dias antes da sua morte, depois de ter presidido à comissão que submetia aos exames de entrada para a escola técnica os antigos alunos da faculdade operária de Leninegrado, declarou que não só eles estavam mais bem preparados que os outros como, no geral, a sua preparação era suficiente. Dizia que não podemos deixar de nos espantar e admirar a perseverança, o talento aí manifestados.

Se o nível não é por todo o lado tão elevado a ponto de fazer com que um professor de cabelos brancos, à beira da morte, abençoe esta juventude e diga que ela está suficientemente preparada para tomar conta das coisas, há, todavia, que reconhecer que o nível da sua preparação é espantosamente elevado. Este ano, 3500 ex-alunos das faculdades operárias entraram para as escolas superiores, no próximo ano serão 8000, sendo a capacidade de admissão das escolas superiores de 30 000. Como vedes, trata-se quase da terça parte.

O segundo método utilizado, muitas vezes directamente para alimentar as escolas superiores, é a via das escolas do partido. 30 000 jovens comunistas estudam aí muito a sério e cada vez mais eficazmente, com vistas a ocuparem cargos de nível médio e, de seguida, superiores no Estado. Aí se observam fenómenos de que podemos regozijar-nos, sobretudo neste fundo geral da crise da escola (não falo aqui das necessidades materiais gerais,

do que se chama a base material) — isto é muito reconfortante. É uma coluna em marcha para a instrução superior.

O reitor da Universidade de Sverdlovsk disse-me que, este ano, os resultados de exame de admissão foram bem melhores, e que, aliás, eles nunca haviam sido nem baixos nem alarmantes. Estes jovens souberam aprender não se sabe quando, dizia ele, são bastante bons marxistas, conscientes. E sabeis o que significa para um comunista dizer que há aí bastante bons marxistas? — É muito. Porque se trata de toda uma concepção do mundo. Quando tiveram eles tempo de aprender? Mas, vejamos, foi ali, no Exército Vermelho, nas trincheiras, calcorreando dezenas de províncias nas mais diversas tarefas, assumindo encargos sociais, foi aí que eles conseguiram aprender tudo isso. E quando presentemente nos deparamos com este fenómeno: 30 000 exemplares de um livro como seja uma obra de V.I. Lénine vendem-se em algumas semanas e somos obrigados a fazer sair uma edição suplementar, então interrogamo-nos: quem é, então, que lê? A antiga intelectualidade? Os socialistas-revolucionários e os mencheviques na reforma, porque agora têm todo o vagar? Penso que não. São precisamente os jovens quem o lêem. E lêem e relêem sem parar dezenas de milhares de exemplares da literatura marxista.

Falemos das actuais regras de admissão nas escolas superiores. Sei perfeitamente que houve aqui muitos erros. Através de um exemplo, mostrarei com que género de erros podemos deparar.

Tomemos, por exemplo, as escolas superiores de Belas-Artes. Acho necessário reter este exemplo porque é ele o mais saliente. Dizem-me que no Conservatório de Moscovo foi admitido um considerável número de alunos cujas capacidades e talento tinham a nota de dois e meio na escala de cinco. Porquê? Mas porque as organizações os tinham recomendado. Agir assim é um crime contra a nação. Formar um mau cantor? É preciso chamá-lo à parte e dizer-lhe: não estás preparado, não tens talento, deves servir o povo neste difícil tempo revolucionário e, em vez disso, vais para cima de um palco fazer figura de urso? Estou mais de acordo que se admita um contra-revolucionário que tenha uma bela voz.

A mesma coisa aconteceu na atribuição das bolsas: aí está uma juventude sem talento, mas socialmente adequada. Casos destes encontram-se tantos quantos queiramos.

Evidentemente que é um rotundo erro. Deve ser dada prioridade ao autêntico proletário de cepa pelas suas raízes, ideias e pela sua natureza em geral mas que, além disso, tenha talento; colocam-se em seguida os que têm apenas talento, e não deve existir um terceiro critério nestas escolas.

Vejamos agora como é que esta abordagem se aplica às outras escolas superiores. Claro que se a alargássemos demais às outras escolas cometeríamos um grande equívoco: um bom especialista pode de imediato ver se sois ou não dotados para a música, qualquer risco de erro está neste caso quase excluído, mas aqui há outra coisa diferente, somos obrigados a ter em conta não só o grau de preparação, mas também o facto de que a maioria destes jovens não teve a possibilidade de se preparar como devia ser. Fazendo-os passar por uma peneira de malha muito fina, correríamos o risco de cortar o acesso às escolas superiores aos elementos proletários. É preciso ter em conta o seu imenso entusiasmo, a sua perseverança, a sua vontade de progredir. Podem estar insuficientemente preparados no plano intelectual, mas a sua experiência social e a sua energia são tais que lhes será fácil recuperar o atraso. Neste caso o critério social deve ser então plenamente aplicado.

No conjunto, a partir deste ano que podemos felicitar-nos por uma grande vitória na frente da instrução além das nossas vitórias nas frentes em que terminámos a guerra, das nossas vitórias diplomáticas e de certos progressos na indústria e na agricultura. Possuímos desde já um exército de estudantes, devotados à causa revolucionária, entusiastas, capazes e sedentos de ciência, um novo tipo de estudantes infinitamente simpático. Já tive suficientes contactos com eles para com toda a certeza poder afirmá-lo. Há que cimentar esta vitória e aqui as questões da base material voltam a subir para primeiro plano. Pode-se fazer-lhes sofrer, a esses estudantes, tantos provações que se chegue ao ponto de os desiludir. Separamo-los de um emprego (porque todos tinham um nos organismos soviéticos), para que eles estudem, é pois necessário garantir-lhes essa possibilidade. Isso exige despesas consideráveis e é um dos problemas que a nós se põe de forma mais séria que pode haver.

A FILOSOFIA DA ESCOLA E A REVOLUÇÃO*

Quero aqui propor à atenção dos ouvintes certas ideias fundamentais da nossa política pedagógica de princípio.

Há um ano atrás, com certeza que não me teria aflorado ao espírito pronunciar um discurso teórico geral de princípio, dedicado em certa medida à filosofia da escola, porque só ultimamente é que foi encetada uma melhoria sensível na terceira frente, como se lhe chama, que nos devolveu a fé na possibilidade de retomar os problemas culturais de importância capital, que o povo russo através do seu Comissariado do Povo para a Instrução Pública levantou. Enquanto tivemos de lutar — e lutar geralmente sem êxito — contra o perigo que ameaçava a própria existência da escola, parecia absurdo ao mais alto grau evocar qualquer forma ideal ou, até, as formas de transição para o ideal. Agora é diferente: agora o Comissariado do Povo para a Instrução (nomeadamente a secção científico-pedagógica do GUS[1]). está em vias de elaborar programas e questões de método, de construir essa ponte provisória que deve permitir-nos nos anos próximos avançar para a escola única do trabalho politécnico e para todo esse sistema escolar que é determinado pelos seus pontos cruciais.

Sabemos que quase por todo o lado sem excepção, os métodos de ensino, os princípios de educação das crianças de diferentes idades regressaram a primeiro plano.

E são precisamente estas circunstâncias, estes novos indícios que testemunham claramente um trabalho activo que acaba de ser empreendido no domínio da pedagogia, da política escolar, que me levam a pronunciar um discurso consagrado aos fundamentos da nossa política escolar.

* Texto ligeiramente abreviado.

Nos primeiros anos após a revolução, os pedagogos do segundo grau, os professores, muito frequentemente nos lançaram esta acusação: quereis fazer penetrar nas escolas um espírito de classe e propondes-vos fazer, mesmo das crianças pequenas, objectos da vossa propaganda, alterais e pedagogia objectiva que é exterior às classes quando esta é dirigida aos alunos das classes dos mais pequenos e também a Grande Ciência Objectiva (com maiúscula) para uso dos estudantes dos liceus técnicos e das Universidades; sois tendenciosos, agarrais-vos a um certo espírito de partido e é essa coisa terrível — o espírito de partido — que quereis introduzir na obra sagrada da educação das crianças, que deve ser absolutamente objectiva e isenta de todo o espírito de partido.

São talvez muito numerosos os que partilham hoje deste ponto de vista, o que prova que o nosso pedagogo que utiliza uma linguagem destas é científicamente pouco instruído. Isso não quer dizer que eu queira censurar-lho: sei que se o pedagogo russo não está assim tão bem preparado, a culpa não é dele. No que a isto diz respeito, professores há também que se verifica estarem mal preparados, e não só certos histologistas (esses não se ocupam de questões sociológicas, não lhes podemos pedir mais), mas também professores sociólogos, juristas, pedagogos — mesmo esses podem dizer coisas tão absurdas, ser a tal ponto ignorantes. E isso significa que se o próprio docente, se o professor que talvez tenha seguido a escola desde o jardim infantil até à cátedra universitária, não captou esta verdade tão simples de que a escola sempre foi e não pode deixar de ser uma arma política, de classe, se ele próprio, sendo docente e pondo em prática determinadas tendências, tem tão pouca noção de que é agente de determinadas tendências políticas, como o herói de Molière que não sabia que falava em prosa[2], se o homem não sabe nada nem de si próprio nem das suas próprias funções, nem das verdades de que se alimenta, isso significa que a escola não foi organizada como é devido.

O que é, no fundo, a instrução e que formas ela assume, que papel desempenha no curso da história da cultura? Fala-se disto de um modo tal que a verdade é totalmente falseada, baralhada. Um estudante de pedagogia que termina uma escola superior especializada não conhece a história da escola nem o sentido interno dessa história, a própria essência das coisas lhe é escondida pela mentira consciente ou inconsciente e esforçar-me-ei hoje,

na primeira parte da minha conferência por denunciar tanto quanto me for possível esta mentira voluntária e involuntária.

Que objectivos são em geral os da instrução?

Desde a sua mais remota idade, desde os primeiros estádios do seu desenvolvimento, desde que abordamos o homem como objecto de estudos históricos e etnológicos, que constatamos o grande papel da instrução. Muitas vezes consideramos um milagre no mundo animal o seguinte facto: tomemos um animal isolado, criado em condições artificiais, que nunca viu os progenitores, e vemos que ele constrói o seu ninho, tece a sua teia, etc., com uma arte tal que nos perguntamos aonde foi ele buscá-la. E sabemo-lo: isso é inerente ao organismo de uma ave, de uma aranha ou de um insecto, como é inerente a um movimento de relojoaria funcionar e indicar exactamente a hora se, bem entendido, o mecanismo não estiver descontrolado. Sabemos que a estrutura dos órgãos e do sistema nervoso comporta a «experiência materializada» acumulada de modo que a uma determinada acção da natureza qualquer pequena criatura que seja irá necessariamente reagir, sempre da mesma maneira, de modo muito preciso e complexo. Ao longo de muitos e muitos anos, esta experiência vai-se acumulando eliminando os seres inadaptados, fixando o mecanismo adaptativo, pela via de modificações anatómicas ou fisiológicas dos órgãos, dos tecidos, em consequência de determinado modo de funcionamento. É assim que um coleóptero ou uma lagarta sabem o que é necessário fazer para que as suas larvas ou, pelo contrário, as borboletas estejam em condições favoráveis, saibam do que é que tem necessidade uma criatura cujas reacções lhe são radicalmente alheias. Do mesmo modo que não nos espantamos por a criança não ter necessidade de aprender para que bata o seu coração ou para que o estômago digira o leite de que se alimenta, também não nos devemos admirar por o animal funcionar quase toda a sua vida a partir desta experiência acumulada e hereditária, que aparentemente não implica, ou pouco implica, o processo de consciência.

O homem é radicalmente diferente. Quer-nos parecer que existe uma enorme diferença entre um pequeno negro da África tropical e o filho da família de um professor de Londres: um desenvolvimento completamente diferente da língua e do pensamento, outras hierarquias morais, um sistema de adaptação absolutamente novo, um número colossal de laços sociais com uma sociedade extremamente complexa — isto no que respeita ao inglês, e tudo isso muito primitivo, simples, semianimal — no que ao selvagem respeita. E, contudo, sabemos perfeitamente que se o pequeno inglês, com os seus instintos que conserva de toda uma linhagem de professores e homens cultos ingleses, se encontrasse em África e aí fosse criado desde a mais tenra idade, provavelmente não se distingiria quase ou mesmo nada, ou, talvez, apenas minimamente de pequeno negro — pode ser que fosse só um pouco menos adaptado fisicamente a este meio: Pelo contrário, apesar de todas as asserções mal-intencionadas segundo as quais as raças humanas «inferiores» não podem ser elevadas a um grau superior de desenvolvimento pela via da educação, sabemos que isto é falso e que a diferença entre a média das capacidades de uma criança oriunda de uma pequena etnia nómada e o filho de um aristocrata é praticamente nula. E se eles forem educados no mesmo internato ou na mesma escola, os seus respectivos progressos apenas dependerão das suas capacidades individuais.

O homem tal como o vemos e examinamos é quase inteiramente o produto da instrução. Da mãe e do pai conserva o que se chama (também erradamente, claro) *tabula rasa* — folha em branco: aí está inscrito tudo o que é comum a todos os homens, determinada quantidade de funções orgânicas próprias do homem na sua qualidade de espécie animal; mas aquilo em que ele irá acreditar, o que irá saber, o que irá ter — 90% do conteúdo da sua personalidade — dependerá da instrução. E o nível de cultura de cada povo inclui precisamente a experiência colectiva em alto grau massiva, elaborada a um alto ponto, adaptada às condições de vida e acumulada de geração em geração, transmitida às novas gerações por meio da instrução.

Não é como nos animais: o organismo em si é que se modificou, evoluiu e determina pela via da hereditariedade directa a sorte da cria, mas o que determina o nível de desenvolvimento de um rapazinho ou de uma menina é a imensa experiência no estádio superior de desenvolvimento expresso nas universidades, nos laboratórios, nas bibliotecas, num aparelho técnico colossal. E esse rapazinho ou essa menina (um pequeno ser tão vazio, como uma larva, tanto numa sociedade evoluída como primitiva) começa a ser alvo de acções completamente distintas do exterior e adquire artificialmente, por meio da instrução, a experiência colectiva inscrita não nos nervos, nos músculos e nos ossos, mas nos livros, nos conhecimentos, nos aparelhos, na

riqueza social contemporânea. É esta particularidade da sociedade humana — o facto de reproduzir à sua imagem os seus pequenos concidadãos a partir de um pedaço de homem por via de contágio, inoculando-lhe os seus costumes, os seus conhecimentos, os seus ideais — esta particularidade é a instrução, e é de tal modo específica do homem que a par da definição *homo sapiens* — homem pensante ou *homo faber* — homem que produz utensílios, poderíamos pôr também *homo educatus* — homem educado, homem a que se dá educação.

Do mesmo modo que para os animais mamíferos se reteve a característica de que o animal se alimenta, no primeiro estádio de desenvolvimento, do leite materno, também no que respeita ao homem, por intermédio da língua, por intermédio de um complexo sistema de signos, a sociedade educa e eleva até ela um ser completamente impotente. E isso justamente porque a educação ou a instrução é o processo que comporta dois elementos: o do crescimento ininterrupto da organização da experiência humana a que se chama progresso, e o método que permite dar accesso às crianças a cada etapa desse progresso fazendo-as assimilar a experiência adquirida ao longo dos milénios — é esta particularidade da instrução que nos leva a concluir que ela quase nunca foi e não podia ser objectiva, que ela sempre foi e tinha de ser deformada pelos preconceitos de classe e pelas tendências de classe.

Porquê? Porque em toda a história da humanidade não encontramos uma sociedade sã. Em certos casos podemos verificar uma frágil aproximação a uma sociedade mais ou menos sã, mas na imensa maioria dos casos de modo nenhum a encontramos. Sabemos pouco acerca da horda comunista mais ou menos primitiva. E nos estádios seguintes de desenvolvimento vemos que a guerra, a caça, a servidão do agricultor pobre em relação ao rico latifundiário diferenciam a sociedade em possidentes e indigentes, em ricos e pobres, em nobres e plebeus, em instruídos e ignorantes. E não penseis que isso significa que doravante a experiência social não irá ser inculcada nos pobres, que ela se tornará apanágio das classes superiores. Apesar disso, a experiência, o saber, a instrução tornam-se privilégio das camadas dominantes e isso é só uma pequena parte do mal.

Outra coisa: o pequeno aristocrata, a criança privilegiada, está envenenado pela consciência de que é um ser à parte, de ascendência divina, que tem sangue azul, que é nobre, que é guerreiro, que os outros devem estar ao seu serviço, que a vida dos outros não é nada em comparação com os seus interesses, ou até com os seus caprichos. Desde o princípio que cultivam nele uma ferazinha, um agressor arrogante em relação aos outros. Desde o princípio que o persuadem que é seu direito usar espada e que o facto de ser gentil-homem, o facto de ser guerreiro, matador profissional, é um mérito excepcional: assim são os deuses, assim foram os extremamente nobres antepasados; os deuses também eram assassinos e tu, tu também és assassino, tens o direito de marchar por cima dos corpos dos outros.

Como consequência, toda a instrução será então orientada em intenção de tal aristocrata, todas as ciências serão ensinadas precisamente neste espírito. Qualquer verdade susceptível de levar o pequeno aristocrata a duvidar do seu direito de agir desta maneira será retirada da circulação como sendo antipedagógica, como imprópria para uma criança «nobre» ou então será alterada como o foi, sabemo-lo, o cristianismo na sua fase mais elevada. É que, no fundo, o cristianismo é a negação total de toda a aristocracia, de toda a nobreza hereditária, de toda e qualquer guerra, de todo o sentimento de vingança. Ora, sabe-se que o cristianismo era ensinado aos nossos oficiais, à nossa nobreza, ensinava-se-lhes que o próprio filho de deus disse: «Se te baterem numa face, oferece a outra». Mas se os oficiais se tivessem comportado desta maneira teriam sido corridos do regimento. Pelo contrário, ele deveria desafiar para um duelo quem lhe fizesse uma ofensa dessas e matá-lo, assim o exigia o código de honra da nobreza. E o pope ou o jesuíta ou um outro acomodatício padre devia encontrar um artifício qualquer e dizer que, naquele caso, as palavras do filho de deus deviam ser interpretadas espiritualmente e que isso não se aplicava à vida.

Mas não estará o ensino dos evangelhos, que nasceu no seio das massas, impregnado do espírito de fraternidade e de igualdade? É verdade que ele é desprovido de todo o espírito de luta, que ele apela de maneira mística a que se espera pela ajuda do céu, que ele desenvolve nas massas a passividade e a paciência — e isso é um terrível defeito — mas que, todavia, é uma doutrina saída das massas, que traz a marca das massas. Para enganar essas massas, para as manter na paciência, as classes dominantes proclamaram o cristianismo como religião dominante, declararam-se soldados de Cristo, e os reis os eleitos de deus. E foi graças a isso que eles mudaram fosse o que fosse no espírito da esco-

la? Deixaram tudo no estado de meras palavras e isso é uma prova mais do que acabo de dizer.

A educação está concebida de maneira a que o aristocrata (o que é verdade também para o burguês) possa desenvolver a sua consciência de classe, o seu orgulho, o seu sentido da honra, sua ferocidade, as suas aptidões administrativas de esclavagista. E só será bom educador quem souber desenvolver nele tudo isto.

Quanto mais se desce na escala social, mais a escola muda. As classes dominantes exigem que os que forem admitidos na escola popular sejam educados no espírito de submissão, sem espírito crítico em relação à sociedade na qual vivem. Concorre para isso a história falsamente patriótica, ensinada segundo as directivas do governo, concorre para isso a chamada «lei de deus» que dá uma imagem deformada de toda a natureza, que com o auxílio de algumas ideias fantásticas conseguiu aguentar de pé um absurdo que, de outro modo, saltaria aos olhos de todo o deserdado, de todo o oprimido. Na escola é introduzida uma disciplina que, desde a mais tenra idade, habitua a criança à ideia de que é um ser submisso, que não lhe é permitido fazer quase nada do que ela gostaria, que é um pequeno recruta ao qual está ligado um docente-oficial que deve domá-la, que ela será uma peça de que o Estado se servirá para cumprir as suas funções e que vai ser tosquiada.

Se não se olhasse a escola de um qualquer país através das lentes fumadas das ilusões interiores, mas de olhos bem abertos, saltaria de imediato à vista que essa escola é uma instituição em que o poder molda politicamente cada classe segundo o interesse desse poder. Molda-se a criança das camadas superiores, moldam-se as classes sociais média e inferior, e a ciência, o saber, as aptidões são ensinadas a cada um naquela medida de que o Estado tenha necessidade para formar um trabalhador competente, mas estando sempre atento para não dar demais e que essa ciência eivada em si própria de um orgulho satânico, de um espírito de crítica e presunção, não leve as crianças à discussão, para que o espírito dos Moltchaline*, tão simpático e tão necessário a uma sociedade de classes, não seja afectado.

Em toda a parte a escola é assim. Claro, poderiam objectar-

* Personagem do drama de Griboedov *A Infelicidade de Ter Demasiado Espírito.*

-me: «Não, não é em todo o lado assim. Lembramo-nos das nossas Universidades russas na noite do regime czarista. A Universidade de Moscovo protestou contra estas características da escola. Houve bons professores nos liceus, nos corpos de cadetes, que propagavam ideias diferentes. Havia bons mestres-escolas nas aldeias, que não queriam ser uma espécie de polícias postados junto ao quadro, encarregados de cortar as asas à criança e de fazer de um homem uma ave de capoeira».

Com certeza que, também eu, direi que havia outros diferentes, sim, houve outros. Mas isto não é uma contradição. Vejamos um exemplo mais concludente: o facto de as Universidades, uma grande parte dos professores e uma parte ainda maior dos estudantes terem sido, durante dezenas e dezenas de anos, os pontas-de-lança da luta contra o czarismo. Porquê isso? Porque havia começado então a luta entre duas classes: a dos grandes latifundiários que se apoiavam na alta hierarquia clerical, nos oficiais, no aparelho administrativo governamental, que a todo o custo queriam manter as trevas, a rotina, o congelamento na Rússia, e a burguesia que começava adquirir importantes meios, que tinha necessidade de caminhos-de-ferro, de navegação, de telégrafo, de uma medicina bem organizada, da valorização das riquezas naturais, de engenheiros, de médicos, etc. — toda essa conjuntura cultural sem a qual o capitalismo não pode desenvolver-se, não pode realizar lucros. Por isso, o velho e o novo entraram neste ponto em conflito.

Pedro, o Grande foi já, em parte, um revolucionário burguês, porque estava convencido que só com a nobreza não resolvia nada e achava necessário instruir amplas camadas da população: de um pequeno bufarinheiro podia fazer ministro, mostrava-se benevolente para com obscuros estrangeiros de origem burguesa: capitão de navio mercante holandês e artesãos suíços, nomeando-os para cargos elevados. Como isso estava de acordo com a europeização da Rússia, Pedro procurava dar livre curso ao mercantilismo, aos recentes capitais mercantis e industriais. A velha aristocracia dizia: «Mas será um czar, este de fato acanhado, que nos obriga a cortar as barbas — é um estrangeiro». Acontecia assim porque o poder teve de adoptar os pontos de vista da burguesia e, a partir daí, começou a lutar contra o atraso da classe sobre a qual até então se tinha apoiado.

Foi daí que nasceram as primeiras Universidades russas. Foi preciso atrair as camadas médias, ensinar às crianças tudo aqui-

lo de que o Estado, que tinha como vizinhos países de capitalismo altamente desenvolvido, tinha necessidade. Resultado — esse interminável conflito social. A burguesia juntamente com a intelectualidade que tinha engendrado, advogados, engenheiros, etc., reclama outra escola: mais ciências objectivas, mais ciências da natureza, ciências técnicas, menos espírito de caserna.

Conflito perfeitamente natural: de imediato se vê claramente a esboçar-se o bom mestre, o fabricante, o banqueiro, o proprietário de caminhos-de-ferro. Que diz frontalmente: «Para que diabo serviria que o meu filho, o meu rapaz ou a minha rapariga, ficasse soterrado por debaixo do latim morto, para quê atabafá-lo com o absurdo catecismo que é a lei do passado e já não corresponde à nossa ideologia contemporânea? Instruam-no antes, façam dele um homem por intermédio da escola «profissional». (É por isso que, justamente na Alemanha, se chamava «*realschule*» a este tipo de escola em que prevalecia o espírito burguês, e, mais tarde, esta denominação foi adoptada entre nós.) «Ensinem-lhe conhecimentos reais, dai-lhe uma formação, uma perícia útil para o comerciante, o navegador, o construtor — é assim que eu preciso dele». Ao passo que o czarismo, esse dizia: «Tenho necessidade de um funcionário que responda: «às suas ordens», tenho necessidade de um homem fardado; não vou render-me com tanta facilidade, fazes muita actividade entre os estudantes, e o estudante vira revolucionário».

Um pequeno paralelo para vos fazer compreender porque é possível tal conflito entre as tendências dos latifundiários, da burocracia e da burguesia. Vejamos o exército. Antes da guerra imperialista, considerava-se que eram precisos dois, mesmo três anos para formar os soldados; a França passou de dois para três anos o serviço militar (de outra maneira, dizia-se, era impossível formar um bom soldado). Depois da guerra, todos os generais que trataram desta questão — franceses, americanos e alemães — reconheceram que é possível formar um excelente soldado em quatro meses. Não há qualquer necessidade de adestramento. Os exercícios no quartel, as marchas e manobras que haviam sido levados ao extremo não tinham ainda perdido o espírito de Friedrich, com o levantar da ponta dos pés mais alto que a cabeça — tudo isso é parvoíce e estupidez. Matar homens por meio do gás ou da artilharia não tem nada a ver com este treino.

Pensais que estes generais eram imbecis, que o não tinham

compreendido antes? Eles sabiam perfeitamente que, tecnicamente, é estúpido fazer perder o tempo de um grande número de pessoas. Ensinam-lhes uma coisa completamente diferente daquilo de que eles têm necessidade na guerra. Por que havia então essa instrução? Para subjugar, para hipnotizar os soldados. A caserna é uma coisa que serve para condicionar psicologicamente um homem, para que, quando for caso disso, um soldado dispare sem reflectir sobre a própria mãe ou pai. É preciso embrutecer as pessoas, transformá-las em autómatos, em pobres de espírito e eles fazem o que se lhes ordena, sem terem em conta a sua consciência. Para que um homem chegasse a esse estado eram necessários três anos de amestramento no quartel.

A mesma coisa acontecia no liceu clássico: eram precisos oito anos de adestramento para obter um dos fenómenos mais monstruosos da vida tanto europeia como chinesa, ou seja, o funcionário. E um número maior ou menor de homens vivos eram transformados em autómatos, era morta neles a alma deixando viver o corpo. Era uma tendência perfeitamente orientada.

A burguesia via a escola de outra maneira. Lutava por uma escola profissional. E isso na época em que a burguesia e a intelectualidade burguesa se davam as mãos, em que a autocracia na Rússia era extremamente desconfiada em relação a elas, em que o Ministério da Instrução Pública era o do obscurantismo público ao que tinha sido dada a ordem: «Está vigilante para que o povo não seja demasiado instruído», e a principal finalidade era: «O *zemstvo* quer dar instrução? — Há que impedi-lo!», «Está a despertar o pensamento livre? — Mandar um pope para ver o que se passa na escola».

Quando assim acontecia, espalhou-se no seio da escola liberal burguesa um pequeno espírito de contestação, daí a impressão de que esta escola liberal que contesta defende algo de universalmente humano, que qualquer pedagogo deve saber. Dir-me-ão: «É certo, compreendo que o Ministério da Instrução Pública pretendia domar, mas havia também uma outra escola, privada, a dos *zemstvos*[3], que não pretendia isso, que queria educar um verdadeiro homem independente». Vejamos a coisa de mais perto.

Previno desde já que estou a falar da escola de massas. Não falo das excepções que adiante referirei. Vejamos, pois, como é que a burguesia concebia a sua escola. Existe um só país onde

a burguesia mais ou menos instalou, livremente e até ao fim, a sua própria escola, uma escola autenticamente burguesa: é a América. Quero precisar desde já que existe ainda ou outro tipo interessante: em parte, a escola suíça e também a escola norueguesa: esta é um tipo de escola camponesa pequeno-burguesa com os seus traços específicos, peculiares de classe.

Falemos da escola burguesa como tal. Em França e na Alemanha a burguesia não ousou implementar a sua própria escola. Para ilustrar até que ponto não o ousou, citarei dois exemplos.

A burguesia adoptava uma atitude realista, dizia: é preciso não atulhar os espíritos das crianças de preconceitos, é preciso não lhes ensinar o que, do ponto de vista da ciência, é manifestamente falso; é necessário ensinar-lhes a verdade real sobre a natureza, para formar, no sentido lato do termo, um bom engenheiro, um homem que saiba dominar a natureza no campo que lhe for destinado; temos necessidade de uma luta real contra a natureza, temos necessidade de desenvolver a indústria, o comércio, a agricultura. E é por isso que o pedagogo burguês correu com o pope da escola, é por isso que os pedagogos burgueses declararam: «Não precisamos do pope. Pode ensinar-se a religião como se ensinam os mitos e a literatura, como mitos surgidos em determinado estádio de desenvolvimento, mas não se pode apresentá-la como uma verdade».

Isto foi particularmente posto em relevo há muito pouco tempo, há alguns anos, por Paulsen, um dos maiores pedagogos alemães, que esgrime argumentos muito característicos, de tal modo relevantes que são os que melhor ilustram a essência da escola burguesa[4]: «Não se pode admitir o catecismo na escola, porque a história bíblica e, em grande medida, os evangelhos são absolutamente contrários ao espírito da escola no seu conjunto. A escola deve formar na criança a consciência da inteira lógica de todos os fenómenos. Que escola deve, pois, ser essa que, à criança de no máximo 12 anos, fará assimilar, como dois e dois são quatro, que não existem milagres? Ela deve assimilar a lei da eternidade da matéria, os turbulhões da energia, que do nada nada se obtém e, ao lado, na sala vizinha, *Herr Pfarrer* (o senhor pastor) falará de milagres. Em quem vai a criança acreditar? Dirá: «Expilque-me do ponto de vista da física como teria podido produzir-se este ou aquele milagre?» Dirá: «Está a dizer parvoíces! Por que me diz que Jonas passou três dias no ventre de uma baleia? É óbvio que isso não se concilia com a ideia que eu tenho da baleia e com o que o meu professor de biologia me disse!. . .»

Isso acontece porque um ensina uma ciência que estava, bem ou mal, em curso há dois mil anos, mil anos, quinhentos anos, e o outro ensina a ciência tal como ela é actualmente: isso tem a ver com a concepção do mundo que têm os camponeses, as camadas atrasadas, que se alimentam ainda da antiga ideologia. Mas a escola não pode aceitar esse estado de coisas, deve arrancar as crianças desta velha concepção do mundo, não há pois aqui lugar para o padre! Se os pais o desejarem, que isso se faça fora da escola; mas o que se diz na escola é só a verdade confirmada pela ciência contemporânea e nada mais».

Paulsen vai ainda mais longe e salienta a natureza de classe da escola. Diz: «Não creiam que um filho de proletário, quando tiver deixado de acreditar que o mundo foi criado em sete dias e em toda uma caterva de outras parvoíces, não dirá na escola: «Por que é que me contam todas essas tolices? O próprio professor de geografia as desmente», e se não o disser, não quer dizer que acredite nelas. E se ele deixar de acreditar, em geral, nas leis sobre a propriedade, sobre a ordem estabelecida que lhe são ensinadas, em tudo o que constitui o direito, as bases da nossa sociedade? Está a ser-lhe então ensinado algo de frágil que a crítica facilmente desmontará, e, a partir daí, ele não vai nunca mais acreditar em vós pelo que disserdes».

E para salvaguardar a possibilidade de inculcar aos pequenos proletários e camponeses — pela via da instrução — pontos de vista burgueses do mundo e da sociedade, a burguesia lançou pela borda fora o catecismo como quem lança um leitão aos lobos quando eles alcançam o trenó. Estão-se marimbando para o catecismo — porque é ele o ponto fraco. Que o progresso o reduza a cacos, talvez assim possamos salvar o resto!

Mas eu disse que a burguesia não teve a coragem de construir até ao fim a sua escola. A este propósito, o talentoso Foerster, pedagogo austríaco, disse no que respeita à questão escolar: «Antes da guerra, a nossa escola foi em grande parte mal edificada. Estávamos impregnados do espírito do individualismo liberal, parecia-nos que o Estado como tal era o seu guardião, mas o importante é preparar o homem para a vida. O que significa dar-lhe dentes afiados e garras compridas para a luta pela sua cultura»[5].

Esta maravilhosa crítica sai da boca de um eminente peda-

gogo. Por vezes, pergunta-se a uma criança de 13 ou 14 anos por que é que ela deve fazer um exame de física. — Para entrar para a Universidade. — E entrar na Universidade para quê? — Para obter um cargo. — E para quê um cargo? — Para viver alegre e desafogadamente, para ser privilegiado. Aí está, o que é esse saber — unhas e dentes. É adaptado à luta pela vida. Obter mais facilmente um cargo — a escola deve, portanto, dar-me com um mínimo de esforços todos os conhecimentos de que tenho necessidade. Porque, pessoalmente, conto com um determinado lugar na escala hierárquica, tal como na escola dos mandarins: ao prender uma nova ciência, recebe-os outra esfera e outro pincel, e toda a honra e todos os benefícios nos contemplam. Eram essas mesmas esferas e pincéis que constituíam o fim em si dos estudos burgueses.

E o que é que acontece?, diz Foerster. Formaram-se maus cidadãos. Verifica-se que ainda estamos a meio caminho de nos livrarmos nesta guerra. Acontece que o instinto popular ainda ia afirmando que toda a gente deve morrer por Guilherme II e pela «grande Alemanha». Mas as coisas poderiam ter corrido pior e há que estar prevenidos. Aí se manifesta o instinto do burguês do período imperialista, em que os povos já não encaram pacificamente esta discussão e se corre o risco de, a todo o momento, eles lançarem uns para os outros: «Todos por um!» É preciso que cada firma — a «grande Alemanha», a «grande Rússia» — esteja bem unida de alto a baixo, que cada um prefira os interesses da firma aos seus próprios. O «patriotismo» é um sentimento que torna o homem fiel à firma que, essa, dá lucros somente a um punhado de capitalistas e altos funcionários, que o torna prestes a sacrificar os seus interesses pessoais, a família, a saúde, a vida.

A este respeito, «a educação patriótica» tem uma particular orientação desumana. Porque aqui, por «patriotismo» entende-se domar os súbditos independentemente da sua religião e nacionalidade, com a finalidade de sustentar uma firma de bandidos que recrutou tantas pessoas quantas pôde.

Foerster disse que é preciso educar a criança no espírito do patriotismo, no espírito de abnegação, no espírito da unidade social, no espírito do colectivismo, patriótico, naturalmente, e interroga-se: como consegui-lo na escola burguesa? Como fazer crer a um filho de camponês ou de proletário que ele se deve sacrificar por todos? Por que é que eu, perguntará

ele, devo suar e sofrer toda a minha vida e assim morrer, e por que é que devo ser patriota, quando dezenas de milhares de homens na minha «pátria» vivem no luxo?

Podem as massas amar a pátria contemporânea?, pergunta Foerster. Não, diz ele, à luz da ciência é impossível. Se se der uma educação científica a um rapaz ou a uma rapariga do povo, eles não vão amar a sua pátria, revoltar-se-ão contra este regime. . .

A burguesia nunca pôde levar até ao cabo a sua escola, porque a verdadeira escola deve ser absolutamente honesta no seu domínio científico. Constatar cientificamente todos os factos, tais como eles são, colocar à criança os problemas tal como eles são colocados pela vida em geral — isso significa justamente levantá-la contra a burguesia. O regime burguês está em oposição ao progresso da técnica, ao progresso da ciência.

Não temos necessidade de exploradores nem de burgueses. Precisamos de engenheiros, de técnicos, de operários e de camponeses, temos necessidade de toda a massa humana que produz o grande trabalho criador, e à qual se prejudica se dele tirarmos benefício pessoal. A fábrica é um local onde se trava uma luta contra a natureza, para a modificar segundo as necessidades do género humano — é esta a concepção socialista. Aí estão reunidas as forças humanas, as máquinas, aí são postas em acção determinadas energias, aí as pessoas cooperam, efectua-se o laço universal por meio do envio e recepção das matérias-primas, pelo envio do produto acabado com vistas às necessidades do homem. Mas verifica-se que essa fábrica pertence a um certo «Fulano de Tal» e que toda a mais-valia é para ele: pode parar a fábrica se dela não tirar lucros; se não tiver interesse em produzir, digamos, botas ou pano, pode não introduzir uma nova máquina porque a mão-de-obra é barata.

O que arrasta o mundo para a guerra é precisamente a concorrência mútua, e então tudo é devastado e destruído, a terra empapa-se de sangue — é isso que é preciso extirpar. Do ponto de vista da ciência e da técnica, isso não passa de caduca rotina, de uma sobrevivência, de uma terrível tara do género humano, das nossas relações de propriedade. A ciência e o trabalho tendem a evitá-lo, exigem que a vida humana seja organizada segundo os princípios da verdade científica, fora de qualquer privilégio e favoritismo. Um governo burguês permitirá que a escola o diga? Nunca, seja na América, seja na França, nenhum docen-

te o dirá. Um docente desses, um desses professores, seria imediatamente corrido. Na América, quem quer que da sua cátedra ousasse ensinar o socialismo, seria posto na rua no prazo de 24 horas e noutros países vemos cada vez mais exemplos desses.

Assim, a escola não pode, pois, ser honesta em regime burguês, não pode ser científica, só em certa medida é científica no plano da educação. De que modo pode um burguês educar uma criança? Ele está tão interessado na disciplina como outrora o esteve a nobreza. Não tem ele necessidade do exército, não tem ele necessidade de fazer suar os operários na fábrica?

A escola que o comunismo traz com ele é antes de mais a escola única, isto é, a mesma para todas as classes sociais, utilizando em todo o lado os mesmos métodos de ensino. Idealmente, a escola que queremos ter, que abre a cada criança, seja qual for a sua origem social, todos os estádios de ulterior desenvolvimento, não faz distinção entre escola «popular» (que se é obrigado a deixar ao fim de quatro anos sem poder prosseguir os estudos) e a escola para os ricos — é uma verdadeira escola sem classes: o rapaz ou a rapariga entram para a classe preparatória e terminam os seus estudos na Universidade quando terminar o último semestre. Toda a gente tem possibilidades absolutamente iguais. Ora o Estado não pode ainda assegurar todos os estádios do ensino à população, nas escolas superiores são só admitidos os mais dotados.

Em segundo lugar, é uma escola do trabalho. Entendemos por isso uma escola que, tanto quanto possível, renunciasse a todas as «lições», que desse à criança — desenvolvendo ao mesmo tempo as suas capacidades — a possibilidade de se desenvolver brincando, passando a pouco e pouco dos processos simples de trabalho aos cada vez mais complexos e produtivos que proporcionam conhecimentos práticos. Ao alimentá-la sempre com os seus próprios interesses, a escola terá mais a certeza de levar a criança para o círculo dos conhecimentos e aptidões práticas, porque são assimilados pelos órgãos externos de todo o organismo.

Os americanos fizeram a este propósito o que podiam: não têm nem podem ter escola única, mas quanto à escola do trabalho, no sentido do predomínio dos métodos activos de assimilação, os americanos fizeram muito. Podemos, actualmente, ir lá buscar muitas coisas, e sabemos até que ponto este método de educação pelo trabalho, as excursões, o desenho à vista, a elaboração autónoma por uma criança ou por um grupo de crianças de um tema dado, os memorandos e análises temáticas, as discussões, o modelismo, as encenações, etc., sabemos até que ponto este método enraiza profundamente na criança a informação adquirida, evitando quase totalmente o risco de esquecimento e as sequelas de uma queda do nível de conhecimentos, da ignorância, o que é o fenómeno geral da nossa antiga escola.

Mas a nossa concepção da escola do trabalho não se fica por aqui.

Para as escolas do segundo grau, não temos só em vista o ensino das disciplinas escolares por meio de um modo activo de assimilação com acumulação ulterior das conclusões do decorrer de entrevistas e tomadas de notas. Temos também em vista o ensino do trabalho em si. Esse ensino do trabalho (diferentemente do ensino técnico, em que apenas se trata de fazer de um homem um bom operário) entendemo-lo nós como fazendo parte da instrução geral. Não se trata de formar um bom torneiro ou um bom operário têxtil, mas de ensinar o homem a conhecer o trabalho.

O actual trabalho cientificamente orientado na agricultura e na indústria é uma pura e total cristalização da ciência. Se, em conjunto com a criança, estudastes a fábrica com a sua oficina de reparações, o seu entreposto, o seu escritório da administração, a sua disciplina interna, o seu sistema de controlo e de contabilidade, o que é que então lhes ensinastes? Estudastes precisamente por esse meio todas as leis objectivas da natureza. Deparareis com um milhão de exemplos vivos fazendo parte do domínio da física, da química, da biologia, etc., adquirireis uma enorme massa de informações sobre as matemáticas, a mecânica, a prática da produção em causa, etc.

Chamamos-lhe escola politécnica, porque não gostaríamos que o trabalho fosse estudado com base num só exemplo. Ao estudardes a história da fábrica, estais a estudar a evolução das relações de trabalho, aprendeis o que são as doenças profissionais, confrontar-vos-eis com a higiene social, a anatomia, a fisiologia — com as disciplinas médicas em geral. Não existe um grupo de conhecimentos que não esteja estreitamente ligado a essa gigantesca meada das relações entre o homem e a natureza, a esse nó que um grande centro industrial, uma fábrica ou uma oficina constituem. Mas, claro, neste campo de acção grandes dificuldades nos esperam ainda: de momento é impossível integrar as

crianças nas oficinas e nas fábricas com finalidades de trabalho pedagógico, somos obrigados a contentar-nos com excursões, e apenas, aliás, onde essas oficinas e fábricas são em número suficiente. Em suma, a questão da transformação da escola do segundo grau numa autêntica escola do trabalho é uma questão muito complexa, e o programa que agora recomendamos resolve o problema no sentido em que indica sucedâneos respeitantes ao assunto. Esta escola a que Marx tanto aspirava só é hoje na verdade possível para as crianças do próprio proletariado e para os aprendizes das oficinas e fábricas — esses podem aproveitar da sua situação de trabalhadores, dar ao seu trabalho um carácter pedagógico. E esse trabalho é conduzido com muita intensidade nas escolas de oficinas e fábricas.

Mas a nossa escola não é somente única, do trabalho e politécnica; esta definição apenas faz ressaltar o seu carácter científico, puramente insrutivo. Ora, nós temos também o objectivo da *educação*: que pode ser realizado por um ensino justo da história e da ciência social e por uma boa organização da vida escolar.

Assim sendo, qual a nossa finalidade? Queremos formar um homem que seja o mais harmonioso possível no plano moral e espiritual, que tenha uma instrução geral completa e que facilmente possa adquirir uma qualificação num qualquer domínio. Propomo-nos também formar um autêntico colaborador benevolente para com os seus concidadãos, queremos formar um camarada para com todas as outras pessoas e, enquanto a luta durar, um combatente pelo ideal socialista. É que nos momentos de maior lucidez do pensamento pedagógico, estes objectivos de há muito foram formulados por épocas inteiras ou por certos dos seus geniais representantes.

No meu livro *Problemas da Instrução Pública*[6], analiso a maneira como a escola grega (porque o Estado grego foi obrigado a perseguir o objectivo de formar um cidadão qualificado) colocou o problema: como educar cada grego de modo a que ele seja mais altamente qualificado que o bárbaro — ao mesmo tempo como guerreiro, como trabalhador, como pensador. Para além disso, era preciso assegurar entre eles um máximo de coesão. E toda a legislação grega, toda a cultura e poesia gregas tinham um objectivo pedagógico: educar um cidadão extraordinariamente perfeito, forte de corpo e de espírito, impregnado de grande dedicação amigável para com todo e qualquer outro grego. O sentido desta educação era o de fazer de maneira a que o grego se distinguisse dos outros povos e se distinguisse do escravo, capturado em combate com os bárbaros. Até a religião era utilizada para esse efeito.

Vejamos o alcance educativo da escultura grega. Um rapaz via uma estátua. «O que significa ela?» Dizem-lhe que fulano ganhou uma corrida, uma luta, uma corrida de carros ou foi o melhor na declamação de versos ou noutras formas de competições, que foi vencedor num enorme exame popular que a nação organizava para os seus concidadãos — por isso ele merecia um monumento, que aliás só raramente era o retrato fiel do atleta vitorioso: o escultor procurava geralmente criar um modelo de maneira a que o rapaz pensasse: «Aqui está até que ponto é preciso desenvolver o corpo, aqui está um modelo que é venerado, de que a minha cidade se orgulha e eu devo esforçar-me por ser assim».

Mas a pedagogia grega não se limitava ao atleta. Vem a seguir o herói semideus e o próprio deus, um deus à imagem do homem, mais humano que o próprio homem. Toda a religião grega afirmava através da sua escultura: o que impede um homem de ser um homem é ficar doente de vez em quando, é sofrer, é, finalmente, morrer; e se se imaginar um homem imortal (era a principal designação de deus), que não envelhecesse, ele seria então assim; o seu rosto exprimiria esta sabedoria, esta tranquilidade, esta harmonia de um ser seguro de si, inteligente, belo — tudo ao mesmo tempo.

Assim era construída a escala que ia quase até um ideal inacessível, e tudo servia de consigna: o que era preciso atingir, obter fazendo ginástica, frequentando os teatros, assistindo às festas patéticas e, finalmente, fazendo guerras que tinham, elas também, um alcance educativo porque visavam um objectivo cívico: a defesa do centro do mundo, da Grécia, contra os bárbaros. Eis a razão porque podemos ir buscar exemplos à pedagogia clássica.

Na época da revolução francesa, vemos o modo como a burguesia progressista, procurando arrastar atrás de si todas as massas populares, se lança ela também na formulação de um homem e de um cidadão o mais realizado possível. Surgem em França os planos escolares de Talleyrand, de Le Peletier, de Condorcet que continuam sempre clássicos[7].

Mas qualquer pedagogo honesto pode dizer: «Eu quero formar um homem que seja feliz e torne os outros felizes. Mas co-

mo querem que eu o faça se a vossa sociedade é imperfeita, se é canibal, dilacerada pelas contradições?» E daí não faltar mais que um passo — que a maioria dos pedagogos eminentes deu — rumo ao pensamento socialista ou quase socialista.

O pedagogo que considera as coisas do seu ponto de vista diz: «Se se conseguisse educar todos os homens no espírito do amor, da amizade, da solidariedade, da beleza do espírito e do corpo, então a sociedade mudaria, ela também». Mas a sociedade não o permitirá, defende a sua imagem bestial. É por isso que o revolucionário aborda o assunto pelo outro lado e, como resposta ao impulso ideal da pedagogia grega ou aos sonhos e à prática de Rousseau, de Pestalozzi, de Froebel, de Fichte, de Herbart[8], ele diz: «Tu, o pedagogo, colocas correctamente a tarefa de formar um homem magnífico, colaborador e camarada dos outros na grande comunidade dos homens, mas não te permitirão que o faças. É preciso que primeiro eu, o revolucionário, apoiando-me no descontentamento das massas, te desimpeça o caminho. Quando tiver partido em mil cacos o Estado esclavagista de tipo feudal e burguês, quando tiver varrido todos esses ministérios do obscurantismo público, quando te tiver libertado do jugo da Igreja ,quando tiver dito a verdade aos do teu meio que tenham ouvidos para ouvir e que é preciso libertar porque há neles um pedagogo vivo — então mete mãos à obra. Esse sismo destruirá muitos edifícios, a luta provocará extermínios e ódios recíprocos, mas não deixarás de sentir que para ti começa a liberdade».

A instrução é o facto de encher vasos humanos puros, não corrompidos pelos vícios, pelos preconceitos, pelo egoísmo, o facto de inocular nesses pequenos seres encantadores que são as crianças todos os dados adaptados à sua idade, o nosso imenso saber científico, as nossas inumeráveis conquistas tecnológicas, as obras-primas da nossa grande arte — tudo isso a fim de fazer delas, pela cultura física e pelos exercícios espirituais, esse homem autenticamente harmonioso com o qual sonhámos juntos, pedagogo, que a nós não foi dado ser e que tu podes agora educar porque uma moldura social adequada se criou com essa finalidade.

Olhando pela janela, dizes: «Será que agora já não há pessoas corruptas, bandidos, aqueles aos quais o poder fez perder a cabeça, hipócritas, inválidos, ignorantes?» Tudo isso existe, daí que dizer: melhorai os homens, a sociedade tornar-se-á então melhor — não passa de ilusão ou hábil mentira. Essa via não é

praticável, e por isso tornámos a sociedade bem melhor que o homem.

«A nossa Constituição, os nossos ideais são magníficos, mas na prática, dir-nos-ás, a nossa vida distingue-se muito pouco de uma mera existência bestial». Sim, porque o homem ainda se não reeducou. Tem por vezes de se reeducar pela via de uma depuração rigorosa de si próprio e dos outros que à sua volta gravitam. Temos de nos libertar da infecção que nos foi inoculada, de todo este egoísmo, dos preconceitos funestos que mutilam cada um de nós, e a nossa geração tem imensos esforços a fazer para se colocar à altura deste trabalho educativo preliminar, preparatório que levamos a cabo. Pois bem, nós fazemo-lo no espírito de que os nossos irmãos mais novos, os nossos filhos, que têm actualmente 15 a 16 anos, serão mais bem preparados, se bem que ainda incompletamente. Contamos contigo, pedagogo, esperamos que saibas, nestas difíceis condições, abrir o caminho principal, para que no futuro, sob o comunismo, o rio da instrução seja livre do espírito de classe, para que só as águas puras da ciência, da arte, da verdade sejam vertidas na alma da criança, para que — *pela primeira vez* — a instrução não seja de classe, mas humana e, precisamente por isso, comunista.

Nem todos os pedagogos, longe disso, o entendem assim. Existem os que nada querem ouvir, que tapam os ouvidos com algodão. É impossível atravessar períodos históricos como o nosso sem um grande entusiasmo e sem sacrifícios... A época é demasiado elevada e os que têm pernas curtas devem pelo menos pôr-se em pontas de pés.

Há muita gente, presa ao passado, que diz: «Como me vão voltar a ensinar alguma coisa? Meu deus, tenho já cabelos brancos. Eles querem à moda nova... Que moda nova se não há manuais? O quê, reflectir eu próprio? Mas eu não tenho esse hábito...» Eis — de forma caricata, grotesca — o que efectivamente dizem muitas pessoas, a si próprios e aos outros.

Há também o pedagogo-mártir que percebe tudo isso, reage a tudo e diz: «Não posso, não tenho os conhecimentos requeridos, não tenho o bom método... Compreendo, de toda a minha alma, a terrível tarefa para que sou chamado. Compreendo que eu, o pedagogo russo, sou responsável perante várias gerações de crianças que tiveram a sorte e o risco de nascerem no momento de uma viragem, entre duas épocas, quando termina o reino da bestialidade e começa o reino autêntico da humanidade, no mo-

mento de uma viragem que se opera no meio de tormentos e lutas e, por isso, comporta tantos riscos de toda a espécie... Ajudem-me...»

E nós, comunistas, que o chamamos para este trabalho, dizemos que neste ponto somos fracos, nós também. Soubemos unir a mole Rússia dos filisteus e dos camponeses, soubemos organizá-la num monolito de ferro sob a ditadura do proletariado. A Rússia parou de combater, é independente, molda a sua sorte, mas nós, o partido, nada podemos fazer sozinhos; é necessária a união de todas as forças, é necessária uma profunda cooperação entre todos os trabalhadores.

É tempo de rechaçar todos os mal-entendidos, todos os rancores, todas as dúvidas. É tempo de compreender que uma terrível mutação se operou, que acabamos de sair da crisálida, que vamos aprender a voar mas, de momento, estamos encandeados pelo mundo novo que diante de nós se abre, e rodeados de um mar de inimigos: dentro de nós próprios, por causa de todos os perigos imprevistos, e fora de nós na pessoa dos concorrentes e dos inimigos que nos rodeiam. A hora da nossa sublime libertação é também hora de grande perigo e devemos unir-nos num todo coerente em toda a União das Repúblicas Soviéticas, lembrando-nos que isso nos fará ganhar o mundo dos trabalhadores e que essa imensa maioria nos garantirá a vitória.

É preciso cerrar fileiras. E quando o Partido Comunista apela ao pedagogo, fá-lo com uma voz vibrante de emoção, compreende o quanto ele lhe é inifinitamente necessário, o quanto toda a tarefa da edificação da cultura socialista, da luta contra a ignorância, a nossa gangrena — o quanto essa tarefa depende inteiramente da real aptidão de esse docente, como se costuma dizer, se renovar, isto é, tomar consciência de que foi chamado pela primeira vez a organizar a verdadeira escola humana, e a consegui-lo.

Durante os seis anos da nossa luta comum, já progredimos muito no rumo de uma aproximação e de uma solução geral da questão. E se há entre nós um terceiro tipo de pedagogos — os que sabem para onde vão, que são pessoas progressistas, que podem enganar-se mas sentem a terra bem firme debaixo dos pés no sentido de que assimilaram bem a pedagogia clássica, que sabem orientar-se nos métodos americanos da escola do trabalho, e estão conscientes do modo particular como se coloca a questão da escola russa — esses pedagogos devem não só ser avaliados

pelo seu peso em ouro como pelo peso do seu incalculável valor: eles são o fermento com o auxílio do qual faremos levedar toda a nossa massa, porque o saber é mais contagioso que a peste.

Se se utilizar com conhecimento de causa um homem instruído, ele pode, com espantosa rapidez — nem mesmo nalgumas dezenas de anos mas só em alguns anos — enriquecer de conhecimentos consideráveis massas, que se transmitem de um para outro. Pessoas dessas, temo-las, ainda que muito poucas. Há uma imensa sede de aprender. Temos uma nova juventude que aspira a ajudar-nos — o seu nível de conhecimentos é fraco, mas a sua alma é forte e grande é o seu entusiasmo —, uma juventude que estuda em estabelecimentos pedagógicos pobres, muitas vezes sub-equipados para um ensino correcto, mas que se instrui na boa direcção, com plena consciência da sua futura missão e pronta para arcar — quer durante os estudos quer depois — com numerosos sacrifícios, porque todos os sacrifícios são compensados pelo enorme resultado da actividade pedagógica.

Gostaria de terminar este discurso com uma notável frase de Martinho Latero, que não me é pessoalmente simpático, mas que nem por isso deixa de ser um grande reformador. Na sua mensagem aos docentes alemães, disse Lutero: «Se não fosse pregador gostaria de ser mestre-escola, porque, como pregador, dirijo-me a pessoas corcundas ou manetas, a homens mutilados, manchados pela vida e vós, os pedagogos, dirigis-vos a almas puras. A verdade que eu prego cai numa alma deformada e por vezes ela própria se deforma aí ou aí permanece em vão; a verdade que levais à alma receptiva e pura da criança nela arderá com fogo ardente[9]».

Também nós poderíamos dizer a mesma coisa: se não fôssemos agitadores chamados a preconizar a nossa verdade para as almas mutiladas dos adultos, porque só eles — homens mutilados mas fortes — estão em medida de operar a grande mudança salutar, então a cada um de nós seria doce dirigir-se a esse auditório puro, a esses pequenos corações virgens, a esses jovens espíritos claros e abertos de que tanto se pode fazer e de cada um dos quais — com a condição de se usar o bom método pedagógico — se pode fazer uma verdadeira maravilha.

Mutilaram o homem, fizeram dele um funcionário e outros monstros, e agora é preciso fazer da criança uma maravilha, fazer dela um homem autêntico que tão raramente encontramos entre nós e os nossos pais, que deve tornar-se cada vez mais frequente

entre os que são mais novos que nós, que o será ainda mais entre os nossos filhos e filhas e que se tornará o tipo dominante entre os nossos netos. Este milagre é revolução, é a própria vida que o produz, mas sem pedagogos ele não pode acontecer. Este é o único prodígio que a ciência pode reconhecer: a transfiguração do homem.

E cada pedagogo, se compreender bem a sua missão, ao entrar na aula ou noutro local onde as crianças brinquem, ou ainda ao conduzi-las em excursão ao campo, deve sentir que realiza algo de solene que deve fazer vibrar de alegria o seu coração, porque está a viver o milagre da transfiguração da Humanidade. Se ele compreender que imensa liberdade de acção e de criatividade lhe é dada neste domínio sagrado, com que paixão a revolução a isso o chama e a que ponto — apesar de toda a sua pobreza — ela está pronta a vir mais depressa em sua ajuda, então, provavelmente, no seu coração maravilhado, apesar de todas as dificuldades, nos seus melhores momentos, ele ficará profundamente reconhecido ao proletariado revolucionário e ao seu guia — o Partido Comunista da Rússia!

TAREFAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SISTEMA DA EDIFICAÇÃO SOVIÉTICA*

O objectivo — central, fundamental e global — do poder soviético é o de realizar o comunismo. Como membros da Internacional Comunista, como representantes do pensamento internacional e da luta internacional da classe operária, nós, o Partido Comunista da Rússia, cuja vontade e pensamento presidem à política do governo soviético, aspiramos, naturalmente, à instauração do comunismo em todo o mundo. Mas o poder soviético procura especialmente instaurar o comunismo na nossa União, ou, mais precisamente, aplicar na nossa União a política que possa conduzir os trabalhadores do mundo à vitória pela via melhor e mais curta.

Dito isto, vemos que o nosso país se achou em condições de todo particulares. Por um lado, ultrapassou os outros países do mundo na via de desenvolvimento político e, neste sentido, está mais próximo do comunismo que qualquer outro país, porque é dotado do poder soviético, operário e camponês, que praticamente se faz reflectir numa ditadura comunista operária. Em nenhum país do mundo, salvo nos que pertencem à nossa União, existe algo de semelhante. Mas, ao mesmo tempo, no plano económico e no plano cultural o nosso país é um dos mais atrasados, e de momento ainda assim continua. Está, pois, rodeado de um mundo hostil e, além disso, na retaguarda dos povos civilizados da Europa e da América. Daí uma dura contradição com a qual temos constantemente de contar.

Estamos em conflito permanente, se bem que por vezes latente, com as autoridades do resto do mundo e estamos perfeitamente conscientes de que o terreno que pisamos é muito mole, como o disse um dia V.I. Lénine, pantanoso, porque debaixo dos pés temos uma camada muito espessa na qual nos aguentamos

* Texto ligeiramente abreviado.

essencialmente no plano económico: as pequenas explorações camponesas, que estão longe do amadurecimento que permita a passagem à economia comunista. E, além disso, o nível cultural do país, ele também, de modo nenhum corresponde aos imensos objectivos que se impôs a Revolução de Outubro.

Donde se podem tirar as seguintes conclusões quanto aos objectivos imediatos decorrentes da finalidade geral de progressão para o comunismo: temos de nos defender, temos de organizar a defesa do país. A primeira frente é a defesa nacional. Sabeis que durante muito tempo esta primeira frente obnibulou todas as outras. No fundo, era a frente única. Aliás, não podia ser de outro modo porque, durante os primeiros anos que se seguiram à revolução, o nosso conflito com a burguesia mundial exasperou-se ao mais alto ponto e foi preciso defender-nos, de armas na mão, numa guerra directa, aberta.

De seguida foi preciso, evidentemente, endireitar a economia nacional, por toda uma série de razões: não se pode viver na miséria em que vivemos em 1918-1919. Prolongar essa miséria seria de certeza matar a revolução — este é o primeiro ponto; em segundo lugar, só desenvolvendo a economia podemos no geral ser suficientemente fortes para resistir aos ataques das pessoas da burguesia; e, em terceiro lugar, quanto mais elevado for o nosso nível económico, mais nos tornaremos não só mais fortes constituindo a arma principal da Internacional proletária mundial na sua luta, como também daremos um exemplo tanto mais concludente quanto com mais certeza pulverizarmos as calúnias dos nossos inimigos que perturbam o próprio proletariado, segundo as quais a via pela qual enveredámos conduz ao desastre. Não só o nosso desenvolvimento económico nos permitirá viver convenientemente, não só nos permitirá aguentar melhor face aos nossos inimigos, como reprovará também que o poder do operário que seja apoiado no camponês alcança os mais benéficos resultados mesmo num país tão subdesenvolvido como o nosso e ainda que todo o mundo lhe seja hostil. Ora, semelhante conclusão é para o proletariado da Europa Ocidental e para todo o campesinato mundial mais forte que toda a propaganda.

A nossa frente da instrução pública tem habitualmente sido denominada terceira frente. E, com certeza, camaradas, ninguém formulou directamente uma teoria segundo a qual vem em primeiro lugar a defesa, depois a economia e, em terceiro lugar, a instrução, ninguém criou semelhante teoria. Mas a própria vida

nos levou, quer queiramos ou não, a considerar estes objectivos em planos diferentes.

Por que é que ninguém pôde criar essa teoria? É muito simples, pode-se conduzir uma guerra sem a economia? É perfeitamente claro que não se pode alimentar, calçar, vestir, equipar o exército a não ser que se tenha um certo nível económico. Os países pobres não podem manter nenhum exército, e ter sete milhões de homens nas frentes, numa extensão de 11 000 verstas, é um encargo económico gigantesco. Portanto, a primeira frente é impensável sem a segunda. Mas o próprio carácter da segunda frente durante a guerra civil foi, certamente, um tanto alterado. Éramos obrigados a pensar muito pouco num desenvolvimento racional, planificado da economia mas muito na economia de choque, nos meios de obter o necessário para a frente, na manutenção dos caminhos de ferro que serviam de vias estratégicas, etc.

Compreende-se que a terceira frente, ela também, tenha estado numa situação análoga, mas pode-se sequer conduzir a guerra sem instrução? Claro que não. Durante a guerra civil, a instrução, tal como a economia, desempenhou um enorme papel. E onde estava ela entrincheirada, em que se traduzia? Traduzia-se no trabalho do exército. Era aí que se situava o ponto de choque: o trabalho de instrução, as secções culturais dos departamentos políticos (do exército. — *N. do T.*), essa força enorme, comunista por excelência, que desenvolvia o seu trabalho no seio de um exército de sete milhões de homens, a fim de transformar o que ontem fora desertor, o jovem camponês que ontem não compreendia nada do que se estava a passar, que dizia: prometestes-nos a paz e destes-nos a guerra — a fim de os transformar em soldados do Exército Vermelho que alcançaram a vitória em todas as frentes da guerra civil.

No fundo, funcionaram as três frentes, mas foram adaptadas às necessidades da primeira, e só agora, só nestes escassos últimos anos, é que podemos examinar objectivamente, normalmente, as suas relações mútuas. Podemos agora repetir — e não só nós, os homens da terceira frente —, em nome de todo o poder soviético, que a terceira frente se combina organicamente com a primeira e a segunda, que elas são inseparáveis, que actualmente nos confrontamos com o seguinte problema: a defesa nacional, a administração do Estado, o desenvolvimento econffmico são impensáveis sem o desenvolvimento rápido do nosso trabalho na terceira frente. . .

Preparar para a defesa, preparar para o trabalho económico, preparar para cargos de responsabilidade no nosso Estado, isso significa *educar* comunistas autênticos, dedicados de corpo e alma a esta causa. E é esta também a tarefa da instrução.

Em primeiro lugar a vida desempenha, em si mesma, um papel colossal. Tanto quanto o operário e o camponês comecem a compreender a sua situação, perdem ao mesmo tempo o sentimento de servilismo para com o czar «nosso pai», ou a sua infantil confiança nos popes, ou saem, simplesmente, dessa passividade, nascida do sentimento de que nada se pode contra o destino. E isso dá lugar a uma verdadeira tomada de consciência dos seus interesses, ao desejo de aproximar a realidade dos seus interesses imediatos.

Não podemos confiar-nos à vida e dizer que tudo o que muda e acontece seja justo. Pelo contrário, a própria essência, a razão de ser do Partido Comunista consiste em saber prever as tendências da evolução e em lutar contra tudo o que se afasta da via correcta para o comunismo. Ministramos uma educação activa e essa educação não consiste em fazer a propaganda da «moral», justificada pela burguesia para escorar os muros a ameaçarem ruína da educação e da religião burguesas. A nossa educação consiste em aproximar da realidade todos os andares do edifício da instrução. A vida instrui, e não tanto a vida, em si, como a opinião pública que nessa vida ganhou profundas raízes.

Devemos desenvolver os laços da nossa juventude com a vida, o que significa ligar a ela o Komsomol, a vida quotidiana das nossas crianças, dos nossos estabelecimentos infantis.

A consciência de pertencer ao Komsomol enche de orgulho cada um dos aderentes. Este orgulha-se do seu Komsomol leninista. Para ele, pertencer ao Komsomol é a maior das felicidades e, se o expulsam do Komsomol, na maior parte dos casos morrerá moral ou fisicamente.

O mesmo se passa com o movimento das crianças. Um pequeno pioneiro, do tamanho de três maçãs, considera-se um pioneiro leninista, orgulha-se de participar na construção revolucionária. Tem mais orgulho no seu lenço vermelho que qualquer general nas suas condecorações.

O mais amado dos pedagogos não saberá disciplinar tão bem um rapaz ou uma rapariga como um bom colectivo. Se a um deles os seus camaradas da organização dizem que não é bom pioneiro, o efeito será enorme.

Antes da guerra, Natorp, um dos maiores pedagogos alemães, escrevia na sua obra dedicada à proliferação dos vícios e dos suicídios entre a juventude das grandes cidades: «Devo declarar que o único meio de combater este mal foi encontrado pelos sociais-democratas, porque as suas organizações de juventude são as menos atingidas. Casos destes são aí muito pouco numerosos, e isso porque se vê nascer na sua juventude um são orgulho corporativo e um controlo corporativo recíproco[1]».

Mas podem-se sequer comparar as organizações de juventude de então que nada tinham além de vagas frases a propósito do socialismo, com a organização da nossa juventude? Porque vivemos como que sob o efeito de um fogo de Bengala, quando tudo o que é, talvez, cinzento, nos surge como a grande festa do socialismo. A este respeito somos particularmente felizes. O nosso Komsomol vive à luz do dia, não é obrigado a esconder-se, participa na edificação do Estado, arrasta o pioneiro, pegando-lhe pela mão infantil, inicia-o na economia como a um filho de patrão, porque é patrão o operário, porque o camponês é patrão, e o komsomol e o pioneiro são os seus herdeiros e continuadores.

Eis a razão por que tão amplas possibilidades se abrem à educação comunista. Por isso, em vez de se discutir se é preciso ou não introduzir medidas disciplinares e quais os melhores meios de combater o mau comportamento de certos adolescentes, etc., em vez de tudo isso, há que dizer de uma vez por todas: uma boa organização do movimento dos komsomois e dos pioneiros é a via directa, ampla e justa da educação comunista, mas, repito, uma boa organização.

Também aí podemos detectar más tendências, por exemplo a sobrecarga de que toda a gente actualmente se queixa muito. Por impulso do momento a tónica vai demais para as actividades sociais, em detrimento dos estudos. Vamos estudar especialmente todas estas questões e corrigi-las e, antes de mais, com a mais directa e particularmente atenta participação dos pedagogos, porque o pedagogo é especialista nas questões do desenvolvimento da alma e do corpo do petiz, da consciência e da personalidade da criança.

Sem a ciência, sem a escola como eixo fundamental de desenvolvimento, não iremos, claro, a parte nenhuma. Aliás, nunca existiu a mania de se querer fazer de maneira a que o movimento dos pioneiros pudesse substituir a escola, o estabelecimento do ensino superior. Ninguém, é certo, foi até esse absurdo. Um e

outra devem combinar-se harmoniosamente, do mais estreito, profundo e orgânico modo. Eis, em poucas palavras e nas suas grandes linhas, o objectivo cultural do poder soviético.

Temos necessidade de cultura, começando na alfabetização e acabando na ciência, uma cultura no domínio do pensamento e uma cultura em matéria de sentimentos. Aqui tenho a dizer-vos que o lugar que a ciência ocupa no domínio do pensamento, corresponde ao da arte no domínio do sentimento. E pelo nível das suas realizações, a velha arte (muita da qual não nos é prejudicial), as obras dos grandes clássicos do mundo apresentam muitos aspectos positivos. Nesta base desenvolvemos uma arte nova, mergulhando as suas raízes na antiga. É uma arte que controla, forja, impulsiona para diante, organiza o nosso sentimento, do mesmo modo que a ciência organiza e faz progredir o nosso pensamento. E se temos, portanto, necessidade de cultura para progredir rumo ao comunismo, a inversa é igualmente verdadeira: o comunismo será absolutamente desprovido de sentido se não servir a cultura. Cultura, instrução, ciência, arte — não são apenas outros tantos meios para atingir os nossos fins. São ao mesmo tempo a nossa mais nobre finalidade.

Com efeito, o que é o comunismo? Será que não passa da organização de determinada política que culminou na vitória do proletariado? Todos sabemos perfeitamente que não é nada disso. Seria absurdo termos tomado poder se por meio desse mesmo poder não tornássemos os homens felizes. Tomou-se o poder justamente para dar aos homens a felicidade. Será que não passa de uma questão puramente económica? Será que nos propusemos como finalidade conduzir os homens à liberdade para que eles trabalhem sem se cansarem demasiado, para que eles tenham casa, comida, vestuário, e é tudo? Claro que não. Será que o homem vive para vegetar, para vestir dia após dia as calças, comer um bocado de carne durante o dia e meter-se na cama chegada a noite? Não. Tudo isso não passa de meios para alcançar uma vida feliz.

O homem não vive com o fito nesses meios. Tem necessidade de se vestir, de se alimentar, de descansar e de trabalhar para desenvolver os seus conhecimentos, desenvolver os seus sentimentos, as suas sensações, para conhecer a felicidade e dar a mesma felicidade aos outros. O nosso objectivo último é o de criar uma comunidade fraterna dos homens de um nível cada vez mais elevado e que faculte plenamente todos os bens materiais,

todas as riquezas e possibilidades acessíveis ao homem...

A cultura não é portanto apenas um meio, mas também um fim. E o trabalhador da terceira frente pode dizer dele próprio aos da terceira frente: eu ajudo-te, e sem mim tu não podes dar um só passo, mas há-de chegar o tempo feliz em que esta primeira frente — exército eriçado de baionetas e de canões ribombantes — não existirá mais. E o trabalhador da terceira frente pode dizer ao que trabalha na economia: tu não podes aguentar sem mim; mas podemos antever um futuro em que a economia trabalhará sozinha, onde trabalharão essencialmente máquinas. Quando estas questões forem resolvidas, então, segundo as palavras de Engels, daremos um salto do reino da necessidade para o reino da liberdade[2]. Então, as questões culturais virão a ser centrais e a primeira frente e, em grande parte, a segunda frente serão integradas na terceira. Esta não é a última no sentido em que devemos considerá-la em último lugar, mas é-o no sentido em que assegura o fim último em prol do qual toda a gente luta, vive e morre.

Camaradas, peço-vos desculpa, mas não quero limitar-me a esta parte do meu relatório que traça os objectivos gerais. Neste espírito, neste quadro, o relatório poderia ter sido apresentado da mesma maneira por qualquer outro, e não pelo Comissário do Povo para a Instrução Pública da República Soviética da Rússia. Proponho-me pois consagrar alguns momentos ao exame de objectivos mais concretos, isto é, examinar o que estamos em vias de fazer e o que actualmente estamos em condições de fazer na nossa terceira frente com vista à concretização do plano geral que acabo de vos esboçar.

Em primeiro lugar, é perfeitamente claro que sem uma base material é impossível fazer avançar o nosso trabalho. Quanto a nós, não fazemos dinheiro — nem directa nem indirectamente—, não emitimos notas de banco como recentemente o fez o Comissariado do Povo das Finanças e que, em caso de necessidade, pode voltar a fazê-lo. Não produzimos nenhum bem de exportação, e temos necessidade de ser subvencionados pelo Estado, pelo orçamento central e pelos orçamentos locais. Até ao momento, temo-lo sido muito parcamente.

Não digo isto para me lamentar. Queixámo-nos muito e brigámos muito com os camaradas ao partilharmos os parcos meios com os quais o Estado tinha de subsistir. E creio que seria dar provas de um estreito espírito bairrista se nos pussséssemos a di-

zer que até agora a terceira frente tem sido desfavorecida no plano financeiro. Não, foi-nos dado o máximo, tendo em conta o nosso acanhado orçamento, a importância dos objectivos militares e as grandes brechas na nossa economia. Mas agora seria escandaloso se o aumento de verba destinada à terceira frente fosse adiado nem que por um minuto só.

Que vemos nós? Ao apresentar o meu relatório na última sessão do Comité Executivo Central da Rússia, já gritei bem alto e pusei o sinal de alarme, chamando a atenção do Executivo para o facto de a situação na nossa frente ser simplesmente insustentável[3]. E fi-lo em toda a consciência, porque sabia que agora os meios existiam e era preciso dizer a verdade ao Executivo. Os provocadores estrangeiros no seio dos emigrados, bem entendido, chegaram à conclusão de que estamos na miséria. Eles citam-me, citam N. Krupskaia, quando falamos da penúria financeira. Mas, com medo de fornecer matéria para as suas especulações, é por isso que nos não vamos pôr a construir aldeias à Potemkine[4] nem a olhar através de lentes cor-de-rosa, nós próprios e o Comité Executivo Central da Rússia.

Temos plena consciência das insuficiências e da necessidade profunda em que vivemos — tudo o que sobre nós se abateu sobretudo por causa dos crimes deles. É um mal de que nos curaremos e de que estamos já a recompor-nos. E a primeira condição para isso é a de examinar a fundo cada chaga e aprender a tratá-la.

E depois, progredimos enormemente. Na altura, estimávamos como ideal a soma de 78 milhões. Deram-nos muito menos: 60 milhões. Presentemente, a bem dizer, temos mais ou menos o que então exigíamos. Acaba de ser dito que, muito recentemente, foram acrescentados ao nosso orçamento 9,5 milhões. Não é exacto. Acrescentaram-nos 18 milhões, porque tem de se contar também com 3,5 dos 5 milhões da verba para as nacionalidades atrasadas, tem de se contar também as somas correspondentes à majoração do salário dos docentes, o que perfaz assim 18 milhões. No conjunto, para toda a nossa União, o nosso orçamento cifrou-se no ano passado — o orçamento central apenas — em 85 milhões. Este ano ele é de 140 milhões.

Se continuarmos a avançar a este ritmo, depressa atingiremos terra firme. Claro que o Narkomfin[5] nos diz: garantimo-vos para o próximo ano 10% apenas de aumento. Não fazemos grande caso disso: a razão de ser do Narkomfin é justamente a de comprimir os orçamentos. Se ele nos diz 10 milhões, dizemos nós: provavelmente 30 ou 40, não aceitaremos menos.

Camaradas, a coisa corre ainda melhor no que respeita aos orçamentos locais, a acreditar nas estatísticas fornecidas pelo Narkomfin e que não são exageradas, segundo o que eles dizem. Para o ano transacto tinham sido prometidos mais de 80 milhões, mas, de facto, para o conjunto da URSS os créditos reais foram de 62 milhões. Este ano, prometem-nos 240 milhões, mas sejamos mais pessimistas e esperemos uma média porcentual inferior à do ano passado, uns 180 milhões. Mas isso é já o triplo. E se, desta maneira, adicionarmos o todo, verificar-se-á que no ano passado gastámos 147 milhões e que este ano vamos dispor de 320 milhões.

Ao mesmo tempo, a palavra de ordem «Face à aldeia» foi firme e solidamente lançada e para muito tempo. É aí precisamente, na aldeia, para o trabalho nas aldeias, que irá a maior parte desses meios. Então talvez nos lancemos imediatamente para o essencial — todos juntos e sem tardar.

É preciso pôr em prática a instrução generalizada obrigatória. E qual é a nossa taxa real de escolarização? Menos de 20% em certos lugares, 50% em média (e talvez menos). É preciso construir ainda tantas escolas como as que já há. Temos necessidade de 250 000 docentes suplementares ou mesmo mais. Já ides ver porquê. Podemos ou não fazê-lo agora? Parcialmente, só parcialmente, camaradas, porque a rede de que dispomos está muito rota ou, então apodrecida e corre o risco de facilmente se romper. É necessário primeiro reforçá-la e só depois falar em desenvolvê-la.

Com certeza que, onde o campesinato deseje ele próprio construir escolas, elas se devem criar. E o Comissariado para a Instrução recebe constantemente delegações de aldeias, pessoas que vêm e dizem: queremos construir uma escola, damos a madeira, damos a mão-de-obra, vamos nós mesmos sustentar o mestre, mas falta-nos isto e aquilo. Recentemente, por exemplo, passou-se o caso que segue. Da província de Kursk chega um delegado que nos pede um empréstimo de 400 rublos. Aliás, diz ele, nós semeámos um campo especial que deve produzi-los. Após a colheita, reembolsá-los-emos. Pedimos à direcção da Instrução Pública do distrito, pedimos à da província — disseram que não têm 400 rublos. E esse camarada mostrou mesmo um pedaço de papel em que uma alta autoridade provincial dá a ordem de

dar 10 pranchas para a construção da escola. E vá de responder uma autoridade subalterna: não há, e é tudo.

Sim, há camaradas que vêm até nós. Claro que nós não temos os meios adequados, não somos um banco, não podemos abrir créditos, no entanto, dei de qualquer maneira ordem de conceder os 400 rublos em questão porque é muita pena que as boas intenções dos camponeses não possam concretizar-se por falta de uma soma irrisória.

É pois necessário manobrar no próprio local. Há que ir ao encontro do campesinato, de outro modo ele refilar — e com razão. Nós próprios, aliás, gostaríamos muito que as nossas crianças não tivessem de percorrer 6-7 verstas, mas que tivessem uma escola na sua aldeia. Uma vez que existe este impulso para a construção de escolas e que em certas províncias tudo corre bem, não podemos senão estar de acordo.

Vejamos agora como, na realidade, tudo se passa quanto à nossa rede escolar. Quando calculámos de quanto precisávamos para reparar as nossas escolas, para que elas não fiquem sem telhado, sem chaminé, como ruínas de lenda (porque, com efeito, elas escancararam-se a céu aberto, por assim dizer), pois bem, quando fizemos as contas de quanto precisávamos, chegámos à conta calada de 25 milhões de rublos. E isso só para pôr pouco mais ou menos em condições as escolas existentes. Agarrámo-nos ao Comité Executivo Central da Rússia e este decidiu instituir, no próximo ano, junto ao Comissariado do Povo para a Instrução e aos serviços de Instrução Pública nas províncias um fundo para a construção, destinado, antes de mais, às obras de reparação e, creio, a créditos quando os camponeses desejem construir eles próprios a escola[6].

Quando os edifícios escolares estiverem reparados, será questão dos manuais e outros materiais didácticos. Não os há? Pode ser que na verdade não os haja? Vede o relatório do Gosizdat[7]: existem cerca de 23 milhões de exemplares de manuais, grosso modo tantos quantos são precisos. Poderíamos ter dado esses manuais aos alunos que deles têm necessidade, mas jazem nos entrepostos, aqui e na província. Não se vendem ou vendem-se mal.

Trata-se dos novos manuais examinados pelo Conselho Científico de Estado, mas é o antigo manual que reina na província e, como dizem os nossos mestres-escolas, e na verdade ele reina aí sem partilhar o seu poder. O mestre não pode afastar-se dele.

É ele, com a sua velha voz tremente, dita ao mestre o que é preciso fazer na escola. É um livro caduco que o camponês paga caro, com alqueires (parece que em certos lugares da Rússia se pagam vários alqueires por este manual). É um enorme mal-entendido que é preciso eliminar com a ajuda de todos. Representantes dos mestres vieram dizer-me: o Gosizdat tem mau material, as cooperativas ocupam-se pouco disso, confiem-no aos próprios docentes.

A este respeito, considero que o Tsekpros[8] em particular deve desenvolver as suas edições e está já a fazê-lo bem, e deve também ter o seu próprio comércio de livros. Talvez sejamos obrigados a fazer participar no processo os serviços da Instrução Pública das províncias e dos distritos, os nossos responsáveis regionais, porque o manual existe, um manual não muito caro mas que, não obstante, está a ter uma má saída. E no entanto é preciso difundi-lo. E onde for caro, tudo deve ser feito para baixar o preço, porque não pode deixar de se dar o manual à criança cuja instrução é uma necessidade vital.

Não se trata de compor, de redigir, de imprimir um manual. Isso já foi feito, mas está nos entrepostos, na escola não existe. Esta anomalia deve acabar. O novo manual traz consigo novos métodos. N. Krupskaia[9] vai falar especialmente disso, portanto não vou insistir mais. Fica claro, porém, que se trata de um dos principais objectivos.

Não podemos contentar-nos com os estudos tal como eles foram no passado. Devemos encontrar o caminho para uma escola viva. No decurso de uma conferência de docentes foi-me dito que os camponeses estavam descontentes com a nova escola. O camponês diz: a velha escola ensinava a ler e a escrever, e agora o rapaz vem para casa e pergunta-se-lhe: «O que é que tu aprendeste: a escrever, a contar, a ler?» Pois bem, o miúdo não aprendeu lá muito bem a ler e a escrever. E à pergunta de saber o que é que lá se aprende, responde ele: «Fazemos excursões, escultura, desenho». E o camponês fica descontente.

Creio que agora as coisas já não se passam assim. Lembro-me que em 1919, numa aldeia da província de Kostroma, um camponês veio queixar-se de que a professora não fazia outra coisa senão esculpir ídolos e cantar. Claro que a novidade da escola não consiste em não ensinar a ler e a escrever às crianças, em dizer que não temos alfabetização mas que, em contrapartida, temos um programa de conjunto[10]. A primeira tarefa da escola e a do

novo método seria a de aproximar a escola da ideia que dela faz o camponês.

Não podemos actualmente aproximar a escola da concepção do camponês, porque este deseja que ensinemos à sua criança a força dos preconceitos,... isto é, que nós a eduquemos no temor de Deus e dos homens. Lembro-me de ter ouvido um camponês, do tipo kulak, é certo (possuía na altura uma pequena fábrica de amido), queixar-se de que não só tinham retirado todos os ícones e que tinham deixado de ensinar o catecismo, mas que também, quando tinha dado uma bofetada ao seu miúdo, este lhe tinha declarado que o poder soviético proíbe que se bata nas crianças — aí está a influência da escola. Com certeza que não podemos aproximar a escola do camponês nesse sentido. Não devemos bater às crianças mas devemos aproximar a escola do camponês de modo a fazer-lhe compreender as finalidades da nossa educação. Devemos aproximar a escola de maneira a que o nosso mujik inteligente compreenda e veja como a escola forma um granjeiro competente. Mas, se o rapaz apenas souber ler e escrever, nenhum programa escolar poderá fazer seja o que for.

A escola deve ter por objectivo, por um lado, ministrar uma boa instrução elementar que seja evidente, que se aprenda na escola rápida, simples e solidamente, depois a escola deve facultar conhecimentos agrícolas indispensáveis e assim auxiliar a agricultura. Assim, por exemplo, mesmo na Suíça burguesa, quem mo disse foi o meu vizinho jardineiro, o seu miúdo regressa da escola e dá-lhe bons conselhos. Aqui onde a economia camponesa é atrasada, pode dar-se um ror de conselhos. E a ciência agronómica, por intermédio da escola, pode alargar a sua atenção à agricultura e, por interposição da criança, pode ajudar, aconselhar como tratar uma vaca, ou ainda ensinar as técnicas adequadas para a cultura dos legumes. Cada escola pode dar o exemplo, de tal modo que os ovos darão lições à galinha.

Quando o camponês tiver constatado que recebe da escola úteis conhecimentos agrícolas, então vai ter estima pela escola.

Há que fazer da escola um meio de elevar não só a consciência dos camponeses em potência, mas também a de todos os camponeses adultos. A América já o fez com a sua imensa rede de fazendeiros. Na última conferência agrícola levantámos frontalmente a questão.

É necessário que as escolas superiores de agricultura tomem sob o seu controlo uma determinada região, que elas juntem pedagogos e alunos da escola secundária, que façam deles instrutores e que estes últimos vão às escolas para dar conselhos. Cada escola agrícola secundária deve ser responsável por um lugar. O professor de aldeia deve ser o elemento de base. Deve conhecer, por exemplo, a apicultura ou a horticultura, uma especialidade agrícola para que possa, dia após dia, mês após mês, desenvolver este ou aquele aspecto da economia camponesa criando círculos e organizações especializadas para as crianças.

É por intermédio das crianças que a América educa o seu fazendeiro que desenvolveu uma economia inacessível ao nosso camponês. Devemos educar o nosso campesinato cuja economia é muito baixa e, no imediato, devemos efectivar este objectivo nem que seja só nalgumas zonas. É o que se chama reorganizar a escola.

Que ninguém pense que sou contra o programa do Conselho Científico de Estado ou contra o método dito «de conjunto». Pelo contrário, apoio sem reservas tanto um como outro. É um passo para a instalação de uma verdadeira escola do trabalho, de uma escola autenticamente comunista, e um passo bastante importante. Mas é preciso elaborar os métodos e facultar ao docente uma orientação que o leve a não sentir-se desamparado. Ora, isso acontece entre nós. Enquanto o mestre se esfalfa a descodificar o programa do Conselho Científico de Estado, os seus alunos continuam analfabetos. É inadmissível. Todas as nossas instruções metodológicas devem ser harmoniosamente combinadas com as possibilidades do trabalho real.

Perguntam-nos frequentemente, como se pode adquirir uma formação técnica? «Perdemo-nos nos programas de conjunto como dentro de um bosque, mas demoramos a adquirir aptidões e uma formação técnicas». Não deve ser assim. O barómetro deve em geral ser o seguinte: se o camponês estima a escola é porque ela é boa. Mas não se pode procurar consegui-lo com concessões e compromissos religiosos ou por meio de um relaxamento da disciplina; é preciso que o camponês diga: «A escola ocupa-se bem das crianças. Ensinam-lhes justamente o que é preciso». Isso mostra que o método «de conjunto» e o programa do Conselho Científico são justos, porque visam precisamente tornar a escola viva e aproximá-la o máximo da vida.

Sou agora obrigado a evocar a condição material dos docentes, porque é óbvio que, apesar do seu entusiasmo (e eles são plenos de abnegação), as condições materiais são um facto. E,

como já aqui foi dito, eles são o chão em cima do qual estamos. Se ele se desmoronar, tudo desabará: é impossível trabalhar quando a vida material não está garantida.

A este respeito, que tarefas se nos colocam? Este ano, graças a uma subvenção de 7 milhões e a uma subvenção suplementar de 5 milhões (com o compromisso de lhe serem acrescentados alguns meios locais), levámos agora o mínimo do salário médio de um mestre-escola a 28 rublos. Diz-se muito frequentemente: «Em bom número de províncias ele é já mais elevado. Por que nos são estipulados estes 28 rublos quando recebemos muito mais?» Isso não é exacto, porque diz respeito às províncias mais pobres. E se se concedem 12 milhões, alguém deles beneficia. Porque é impossível que com a atribuição de um crédito suplementar os salários não aumentem e que esses 12 milhões não vão melhorar alguma coisa. Não é possível. Esses 12 milhões, será que eles vos vão realmente parar às mãos? Não os utilizarão as autoridades locais para outros fins e não será esse dinheiro desviado e até de forma ultrajante para os docentes? Nós dizemos: «Pronto, damos 12 milhões para a província. Deveis por vosso lado ascrescentar-lhes 3,5 milhões e elevar assim a média dos salários para 28 rublos». E qual o resultado obtido? Uma compressão do pessoal.

Acabamos de receber este ultimato da província de Tsaritsin (se houver aqui professores de Tsaritsin, eles estão ao corrente): «Concedam-nos um novo crédito e uma subvenção, senão reduziremos o pessoal», se bem que por reiteradas vezes isso tenha já sido proibido. E a província de Tsaritsin não é a única nestas condições. Praticamente, onde é recebida do centro a instrução de aumentar a remuneração dos docentes, são reduzidos os nossos já mínimos efectivos.

Outro processo: contratam-se os professores por 7 meses, e os 5 restantes passa-se-lhes por cima: é o Verão, as férias — vive como quiseres. Disto resulta uma estranha situação: recebias 15 rublos, pronto, doravante serão 28 mas multiplicados por 7 e não por 12. É nitidamente uma ofensa e um embuste. Não só o docente é enganado, mas também a autoridade central que não pretendeu isso.

Ou ainda esta sobrecarga, esta enorme sobrecarga suportada pelo pedagogo obrigado a trabalhar com uma centena de crianças ao mesmo tempo — o que é absolutamente inadmissível. Os encargos vão crescendo sem parar, o pedagogo está assoberbado

de trabalho e este aumento não valeu a pena, não dá absolutamente nada. Numa situação destas são precisos dois professores em vez de um. É claro como água, mas não é essa a conclusão a que se chega: desenrasca-te como puderes e para o ano vais ter 25 alunos mais. Consegue-se assim aparentemente satisfazer as necessidades do campesinato sem aumentar os efectivos. É evidente que, se não estamos em condições de construir novas escolas, é preciso pelo menos aumentar o número de professores, pois de outro modo esta reforma não levará a lado nenhum.

É por isso que uma lei especial acaba de instituir comissões de controlo com a participação dos Gubono, dos PKI[11], etc., encarregadas de controlar a aplicação efectiva desta lei. Elas vão portanto ocupar-se disso e nós, no Comissariado do Povo para a Instrução, pedimo-vos instantemente que nos assinaleis — por intermédio do Tsekpros e directamente — todos os casos de derrogação da vontade do legislador segundo a qual o professor ganha 28 rublos de salário real, multiplicados por 12, por um trabalho pedagógico normal. Se as comissões não velarem por isso, chamá-las-emos à ordem. A lei não é promulgada para ser contornada, mas para corrigir a frente cultural.

Além destas condições materiais que serão melhoradas existe também a lei sobre os reformados[12].

Seguidamente, será preciso prestar séria atenção à situação moral do docente. Muito foi dito aqui sobre o assunto e tenho uma enorme pilha de documentos a este propósito. Espero e tenho mesmo a certeza de que, em todos estes materiais, há muito nervosismo por parte dos pedagogos (eles estão descontentes e exageram) e, se se ouvir a parte contrária, muita coisa será eliminada do processo ou parecerá menos grave. Se tudo fosse verdade, haveria de facto razões para se estar profundamente revoltado. Mas nem que seja só em parte verdade, nem que só metade seja verdade, é preciso cortar o mal pela raiz uma vez por todas.

Que fazer nesse sentido? Creio que o nosso congresso é uma forte terapêutica. Os representantes do poder e do partido acabam justamente de falar aqui da necessidade de elevar a dignidade moral do docente, de o considerar um igual do proletário industrial. Disse-se aqui que o pedagogo é um trabalhador social precioso, que constitui o traço de união concreto com o campesinato. Foi aqui dito que reprimiremos severamente os representantes do poder, do partido e do Komsomol que não o tiverem com-

preendido ou se não adaptem a isto. Muitos oradores insistiram em que se ponha termo a todos os revoltantes mal-entendidos em relação ao pedagogo.

Mas é preciso ir mais longe. O Tsekpros desempenha aqui um enorme papel, mas em muitos casos o Tsekpros calou-se; como se não tivesse consciência do seu poder que no entanto é grande. Não é verdade que o nosso país seja um país do arbitrário, que o primeiro déspota que chegue pode impunemente maltratar o docente. Não é verdade que se possa atentar contra a dignidade do homem encarregado de educar a nova geração e que o déspota não possa ser metido na linha. Se existem casos destes, devem ser assinalados ao Comissariado do Povo para a Instrução e vamos instalar um aparelho especial no seio do nosso serviço de inspecção, que deverá reagir rapidamente a tais entorses à lei. E nos casos em que o Comissariado não tenha o braço suficientemente comprido, lá estará o braço mais longo do Comité Executivo Central da Rússia e do partido cujo caminho saberemos encontrar.

Camaradas, continuamos a confrontar-nos com o facto da mesma situação (embora estejamos à beira de uma melhoria sensível de todos os aspectos da instrução pública), que é o de o ensino primário não ser garantido a mais de 50% das crianças. E as outras?

Falamos de alfabetização total e metade da população não está escolarizada. É evidente que há que remediar isso. Não será ainda amanhã o tão desejado dia em que teremos um ensino acessível a todos, generalizado e obrigatório. Mas também não podemos admitir que vá crescendo sem parar entre nós o número de adolescentes analfabetos.

É por isso que partilho sem reservas a ideia pela primeira vez formulada por N. Krupskaia. Sem temer que alguém veja nela uma depreciação dos nossos ideais pedagógicos, achamos que é necessário enveredarmos sem delongas pela organização de uma rede auxiliar de escolas, nem que sejam só de um ano, para as crianças atrasadas que não podem frequentar as escolas ordinárias. Recebemos este ano o primeiro crédito de meio milhão para as primeiras experiências deste tipo de escola. É evidente que esta soma é insuficiente. Pensamos que isso deve de imediato provocar um afluxo de créditos locais. Por outro lado, este ano será tentada a primeira experiência. O que é importante.

Mas quando fizemos a proposta desta lei[13], vimo-nos confrontados, mesmo por parte de certos membros do governo, com perguntas perante as quais se fica perplexo. Por que é que, perguntaram-nos, suprimis o analfabetismo, por que pedis novos créditos e, ainda muito recentemente, acabais de receber a título suplementar 1 milhão e 30 mil? Fazeis um trabalho inútil. Para quê instruir os adultos? Dai antes atenção às crianças, tratai de escolarizar todas as crianças, e então já não teremos de erradicar o analfabetismo, isso será feito na escola.

É, evidentemente, um mal-entendido. E os camaradas que não estão dentro do assunto, dão muitas vezes provas de tal incompreensão. É perfeitamente claro que não podemos esperar. Não podemos permitir aos adultos que fiquem analfabetos, eles que fazem a história e de quem depende o nosso futuro. Não podemos esperar que as crianças cresçam para solucionar esta questão, é necessário fazê-lo imediatamente.

No domínio da alfabetização, temos muito mérito porque instruímos o exército, os operários profissionalmente organizados, a população das cidades, o Komsomol, os futuros recrutas, etc. Mas, logo que passamos para a alfabetização dos camponeses até uma idade bastante avançada como o exigem as nossas leis em vigor, esbarramos com um muro de incompreensão: o camponês não tem tempo para isso, o camponês não quer.

Constatámos que o velho método de alfabetização que obrigava os camponeses a irem ter com o mestre não é o bom método. Passamos agora para uma alfabetização colectiva, por vezes mesmo individual. Agora vamos nós mesmos ter com o camponês, se ele não vier ter connosco. Por outro lado, os que são pouco instruídos exigem, eles também, uma grande atenção. É preciso dar-lhes livros, leitura, para que eles compreendam que este é um acto económico indispensável, que não podem viver sem ela. Mas, para isso, é necessária uma literatura adequada.

Os problemas são enormes. De facto, toda a aldeia está mal instruída. Se, em certos casos individuais, os camponeses sabem ler e escrever bem, no conjunto o campesinato é mal instruído nos planos político e cultural. E devemos elevar o seu nível não só na pessoa das crianças, mas igualmente dos adultos. Por isso, nos propusemos fazer um trabalho sintético, isto é, um trabalho de conjunto. É a isbá-sala de leitura da aldeia que será o seu eixo[14]. Na aldeia, a isbá-sala de leitura deve ser um lugar onde o camponês possa obter uma informação, um lugar onde são lidos em voz alta as leis, os decretos e os jornais, um lugar onde

se seguem os acontecimentos locais; deve haver lá um jornal de parede; deve ser ao mesmo tempo sala de leitura e biblioteca, deve servir de centro de consultas e de local de reunião. De tempos a tempos devem lá ser organizadas conferências sobre as questões culturais essenciais: a saúde pública, a agricultura, etc.

Para esse efeito, é indispensável que o bibliotecário da aldeia possua vastos conhecimentos, saiba falar aos camponeses, e assegurar a ligação entre as organizações locais de saúde pública, o Narkomzem, os comités locais de camponeses, os responsáveis do Soviete local, todos os que trabalham para a escola, a célula do partido, o Komsomol — tudo isso deve estar ligado à sala de leitura da aldeia.

É necessário tudo fazer para que ela se torne no centro onde se exprime tudo o que há de melhor na aldeia, para que seja um farol que tudo alumia à sua volta.

Camaradas, ouvireis um relatório especial sobre o Komsomol, mas não posso passar por cima deste notável fenómeno. Devo dizer que no domínio da instrução pública em geral e, em particular, na aldeia, o Comissariado do Povo para a Instrução deve muito ao Komsomol. O Komsomol não exprime só a força do entusiasmo dos jovens, um dinamismo maior do que aquele de que nós somos capazes, entusiasmo, sim, mas também um grande espírito prático: sabe determinar bem uma tarefa, de maneira sóbria e realista, sabe pô-la em prática. Deste ponto de vista, não só estamos gratos ao Komsomol como também temos com ele um pacto em todo o nosso trabalho e gostaríamos, como já acontece no Comissariado para a Instrução, que assim fosse em todos os organismos, até às escolas elementares.

Não é aqui questão, bem entendido, de negar as tendências ou insuficiências das actividades do Komsomol que se ressentem da sua juventude e que mesmo o secretário do CC do Komsomol releva. Não obstante estamos convencidos de que o congresso contribuirá para melhor planificar e normalizar as actividades do Komsomol. Face à aldeia, sem dúvida alguma que o Komsomol desempenhou um considerável papel. Ajuda-nos a desenvolver a rede dos círculos agrícolas e das escolas para jovens camponeses, chamados a substituir as bastante incómodas escolas do segundo grau ou a escola de sete anos que existem na aldeia, ajuda a substituí-las por escolas perfeitamente adaptadas à aldeia que formam o intelectual rural ou o camponês intelectual, o militante do poder soviético local, o cooperador etc., um verdadeiro gestor culto. É um objectivo imenso.

A escola de quatro anos ou, *a fortiori*, a escola de quatro anos incompletos, não pode produzir nada de semelhante. Devemos procurar instalar uma vasta rede de escolas rurais.

Houve quem nos objectasse: «Porquê justamente escolas camponesas? Quereis nelas confinar o campesinato nos limites de castas sociais, por que é que um camponês não pode frequentar a escola geral?» Porque não temos escolas gerais e, aliás, não deve haver dessas escolas. Uma escola autêntica, completa, marxista, como a previa Marx, apoiada num trabalho altamente organizado só pode ser criada num estabelecimento de ensino que existe junto de uma oficina ou de uma fábrica. É por isso que as nossas escolas de aprendizagem na fábrica são importantes porque asseguram não só o revezamento dos operários, e um revezamento que deve ser tecnicamente competente e possuir uma consciência comunista, mas também porque dão um exemplo demonstrativo de como se pode tornar conforme ao ideal marxista toda a nossa escola. Só as escolas de aprendizagem na fábrica se acham em condições favoráveis de permitir a realização da escola marxista. Foi por isso que criámos a pensar no proletariado a escola de sete anos que se apoia no trabalho das fábricas e oficinas, e as escolas de aprendizagem na fábrica.

Na melhor das hipóteses só uma pequena percentagem da população terá feito estudos superiores. A maioria fica-se pelos nove anos de escolaridade. Para onde irão esses?

A prática mostra que eles não têm para onde ir, que são inadaptados à vida. Nestas condições, operamos uma reforma urgente fazendo das duas classes terminais da escola do segundo grau uma escola de tipo profissional. Estão a ser propostas várias orientações: propagandistas, cooperadores, especialistas em alfabetização e bibliotecários rurais. Temos necessidade destas categorias de trabalhadores, mas para os formar de modo nenhum há necessidade de estudos superiores.

Por que iria um camponês parar a uma escola destas? Será que ele iria adoptar esta orientação? Esta escola, organizamo-la na intenção da juventude das cidades que não tem para onde ir.

A escola rural é uma escola que forma trabalhadores para a aldeia, que, depois de instruídos, aí permanecerão. Os que terminarem uma escola de aldeia podem tanto entrar para as escolas superiores, para as escolas de aprendizagem na fábrica como

os que terminarem as escolas do segundo grau; entrarão para elas os alunos mais dotados que manifestarem a maior queda ou talento para este ou aquele domínio de actividade. Como estas escolas ficam caras e é impossível implantá-las de um dia para outro, recorreu-se a círculos agrícolas que agrupam os jovens, onde são estudadas as questões sociais sob a direcção do Komsomol e com o concurso das forças culturais que o Komsomol para esse efeito mobiliza. Pelo que sei, estes círculos agrícolas estão bem desenvolvidos e fornecem um bom quadro de organização para a juventude camponesa não Komsomol.

Algumas palavras a propósito do trabalho pré-escolar. Começou sob o impacto do entusiasmo revolucionário, para desgraçadamente se extinguir depois. Não vou falar da importância geral deste trabalho pré-escolar. É para toda a gente evidente que a alma da criança é o que há de mais maleável até à idade de sete anos e uma organização do trabalho pedagógico deve começar a esse nível. É óbvio que o trabalho pré-escolar — da creche ao jardim infantil — alivia a condição da mãe. Este trabalho é o melhor meio de facultar à mulher a possibilidade de ela se desenvolver a si própria e de participar na vida social[15].

A este propósito, há que falar em particular da aldeia, porque aí podemos estabelecer o mais estreito contacto com as camponesas: a metade mais desfavorecida de todo o nosso campesinato, mas, no entanto, uma metade. Podemos criar laços com a camponesa cuidando bem das suas crianças, estabelecendo para elas boas condições de higiene. Podemos começar por uma forma elementar: um infantário, deste modo ajudando a camponesa e dando-lhe algum descanso.

Dos relatórios dos estudantes que, no ano passado, se espalharam por todo o país conhecemos os resultados positivos do seu trabalho não só em relação às crianças de que tomaram conta, mas também no que respeita ao estabelecimento de uma aliança com o campesinato.

No imediato, procuraremos também encontrar meios e pessoal para nos lançarmos no trabalho pré-escolar e antes de mais na aldeia onde ele está mais mal organizado mas onde se faz sentir a necessidade tão prementemente como nos bairros industriais, e mais ainda do que no coração das cidades onde entretanto o trabalho pré-escolar subsiste.

Quero dizer ainda algumas palavras a propósito do papel social dos docentes, porque isso está ligado aos objectivos da instrução que especialmente foquei.

Eis o que gostaria de dizer: o pedagogo é o homem que cuida do crescimento e desenvolvimento normais de um novo organismo e de todo um conjunto desses organismos. O pedagogo, em geral — o conjunto do corpo docente —, vela pelo bom desenvolvimento da nova geração. E aí, nós dizemos: entre nós, não só a nova geração pode crescer torta por causa do analfabetismo, da ignorância, ser mutilada fisica e mentalmente, mas além disso também os camponeses adultos, providos de uma sabedoria camponesa e de uma pesada experiência, continuam em mutos aspectos infantis.

Socialmente os camponeses são, por assim dizer, crianças — têm de crescer e desenvolver-se e, no plano da consciência, devem crescer sob a influência dos seus irmãos mais desenvolvidos, mais bem organizados, que são os operários. Ora, o operário não está em todo o lado em contacto com o camponês. A influência, a acção do operário sobre o camponês, é muitas das vezes contestável, bastante longínqua.

Nada indica que, abandonado à sua própria sorte, o campesinato se desenvolveria normalmente. Também ele tem necessidade de pedagogos. De outro modo, pode desviar-se do bom caminho. Porquê?

Vladimir Ilitch disse-nos e repetiu-o muitas vezes: o camponês é um ser duplo. Na sua qualidade de trabalhador dos campos, muito fracamente remunerado pelo seu trabalho, é irmão do operário, é explorado, é um grande trabalhador. E na sua qualidade de alguém que vende no mercado o produto do seu trabalho ele é um comerciante. Uma face da sua natureza puxa-o para o proletariado, a outra — para a burguesia. Quanto mais o camponês trabalhar e menos comerciar, mais ele estará próximo da camada pobre, mais ele será nosso companheiro. Quanto mais o camponês se tornar comerciante rural, mais se transformará em kulak[16], e mais os seus interesses se afastarão das finalidades perseguidas pelo proletariado. Entrementes, os kulaks, camada desenvolvida e influente do campesinato, atraem este para as suas teias de aranha, e por meio de subtis conversas e promessas, arrastam naturalmente o conjunto do campesinato para um desenvolvimento pequeno-burguês, para um mau caminho que pode, se for caso disso, estar camuflado por debaixo de belas palavras...

Isso significa que o camponês deve escolher entre duas forças: entre o proletariado revolucionário e a burguesia. Escolher a burguesia significa para o camponês escravizar-se a si próprio e escravizar os seus filhos durante ainda dezenas de anos. Pelo contrário, o comunismo que o operário leva à aldeia por intermédio das escolas, da imprensa, das salas de leitura de aldeia, das cooperativas, das trocas directas, do patrocínio — esse comunismo é no fundo um movimento camponês de raiz, porque em momento algum usa de coacção para com os camponeses, não se opõe aos interesses do camponês médio e pobre.

É ele que conduz à forma superior da economia, quando não houver mais pobres não só na cidade, mas também na aldeia e quando a economia camponesa individual se tiver alargada de maneira planificada, pacífica e natural para se tornar colectiva, tornando o camponês capaz de viver uma vida diferente, mais humana que a que actualmente vive.

É por isso que, ainda recentemente, o docente se encontrava numa encruzilhada, oscilando entre estas duas forças. A ideologia pequeno-burguesa vangloriava-se de ter conquistado o mestre-escola popular alegando ser este, no fundo do seu coração, mais s.-r.[17] que outra coisa. Os ideólogos pequeno-burgueses diziam que o campesinato era o elemento que nos devoraria e riscaria as cidades soviéticas da face da terra. Claro que, presentemente, este risco foi eliminado. É evidente que, neste ponto, o proletariado venceu, que neste ponto o proletariado subjugou, no melhor sentido do termo, o mestre-escola, que compreendeu o embuste destes chamados ideólogos da aldeia e compreendeu que, na sua qualidade de educador, ele não deve ministrar a instrução em geral, mas a instrução concebida no único espírito que a torna autêntica: a instrução comunista.

É precisamente neste sentido que o docente é um elemento primordial da aliança com o campesinato.

Mas ele não é unicamente um elemento desta aliança com o campesinato. Existe ainda uma força gigantesca com a qual só se pode entrar em relação por intermédio do pedagogo, à qual nós estamos ligados — nós, Partido Comunista — apenas pelo docente e sem a qual o pedagogo é o mesmo que nada.

Qual é essa força? É a geração que está agora a crescer e a futura. A nossa causa morreria se os nossos filhos não nos seguissem, e devem seguir-nos estando mais bem preparados que nós. Ora, eles são formados pelo docente-pedagogo que está ao lado

do operário em embrião, do jovem camponês que terão de continuar a empresa que nós iniciámos.

O caudal biológico da vida é ininterrupto — há os que se vão, morrem, depois vêm outros que entram numa vida de todo nova, depois os recém-chegados, eles também, mergulham na água poluída do rio. As crianças são por assim dizer contaminadas por todas as taras das velhas gerações, e no Ocidente as escolas estão intoxicadas. Mas nós estamos a organizar uma vacina preventiva.

Por outro lado, este velho rio milenário da cultura comporta conquistas prestigiosas. Estas devem ser inoculadas da mais indolor e perfeita maneira, é preciso transmiti-las à geração que agora está a crescer. Qual foi o procedimento da burguesia? Escondia a verdade. Não ensinava, senão a todas as crianças mas pelo menos às das classes exploradas, os melhores aspectos da cultura.

O docente — o nosso aparelho da instrução pública — desempenha o papel de uma espécie de filtro gigantesco pelo qual passa a nova vida. Está encaregado de depurar da sujidade burguesa e feudal o que se chama a instrução pública, deve enriquecê-la de tudo o que houve de melhor, de tudo o que de útil se encontrou ao longo de séculos e séculos, enriquecê-la com as novas descobertas da ciência, sobretudo das da nossa ciência social comunista. Estará então em condições de operar uma profunda viragem radical e uma imensa revolução. Que consistirá em tornar o homem melhor. Do seu cadinho sairá um homem de tipo novo, superior, puro. . .

Somos ainda zarolhos, corcundas, porcalhões, viciosos e ignorantes. Foi o antigo regime que fez isso de nós. Mas desenvolvemos esforços prodigiosos — conscientes que somos de todas as nossas taras — para assegurar à humanidade futura uma vida sã.

Quem deve assumir o grosso do trabalho? O pedagogo. Aqui, podemos perguntar-nos: o pedagogo está preparado para esta grande missão? E como podemos dar aos outros uma formação adequada quando nós próprios somos incompetentes? Estará o pedagogo minimamente próximo dessa perfeição e habilitado para dirigir um tão precioso empreendimento?

Com certeza, camaradas, que o pedagogo se deve instruir, mas ensinando. O modo como ele se entregar de corpo e alma a esta imensa empresa que é a de reformar a parte da humanidade que actualmente vive à sombra da nossa bandeira vermelha,

torná-lo-á a ele próprio dia a dia mais esclarecido, mais puro, mais moral no sentido comunista, e aproximá-lo-á cada vez mais do tipo que no fim de contas talvez ele não realizará em si mesmo, mas que conseguirá realizar nos seus alunos.

É esta a vocação do pedagogo do nosso tempo, camaradas. E é por isso que muitos, muitíssimos trabalhadores podem invejar-vos por este imenso e apaixonante campo de actividades que diante de vós se espraia.

Todos sabemos que para vós isso é difícil, mas para quem é que hoje em dia não é difícil? A nossa tarefa, porém, ao mesmo tempo não nos é pesada, porque as fadigas e misérias físicas não são toda a vida do homem. Sabemos como toda a vida se transfigura pela consciência do dever cumprido — e é um imenso dever, um dever histórico mundial. Neste sentido, camaradas, podeis congratular-vos por serdes precisamente pedagogos, e pedagogos, justamente, destes anos — anos amargos, mas gloriosos da revolução.

Vós sois a vanguarda do mundo novo que directamente trava combate em prol do homem novo, pegando nele na idade tenra e corrigindo-o. Claro que se trata de um trabalho de grande fôlego. Os jovens presentes nesta sala com certeza que ficarão com os cabelos todos brancos antes que ele seja levado a cabo. Não é de um dia para o outro, não é por um passe de varinha de condão ou graças a um qualquer novo método que levaremos a bom porto esta missão, mas não devemos falhá-la!

Assim, pois, como disseram os nossos mestres de pensamento, o docente é um sólido laço com o campesinato e, por isso mesmo, um garante do nosso presente. O docente é um sólido laço com as gerações futuras e, assim, um garante do nosso amanhã.

Camaradas, além dos dois mil pedagogos aqui presentes, centenas de milhares de docentes estão neste momento e em toda a nossa União a escutar o que aqui se faz. Entre a massa dos docentes existe ainda, sem quaisquer dúvidas, bom número de pessoas curvadas, ofendidas, hesitantes, assustadas. Que a voz do partido, a voz do governo, mas também o do vosso congresso façam ecoar através de todo o país: «Pedagogo, ergue-te! Ergue--te, pedagogo, e, consciente da tua dignidade, toma conta da tua extremamente difícil, mas tanto mais honrosa, função que te cabe na edificação da nova cultura!»

A ARTE VERBAL NA ESCOLA

Um pedagogo americano com o qual conversei, já em 1919, disse-me; «Nem toda a gente compreende anda que o lápis é um instrumento absolutamente indispensável ao homem, um meio de comunicação. Com efeito — garantia-me ele — ao exprimir a outrem o que vimos, traçamos no momento, em intenção do interlocutor, um desenho ou um esboço. Por mais metafórico que seja o nosso discurso ou as nossas notas, só um desenho ou um esboço são totalmente *concretos*. Quem quer que não saiba utilizar o lápis como instrumento de desenho é um homem meio mudo ou meio analfabeto».

Aí está o que é falar muito bem. Este pedagogo americano desenvolveu também com brio a ideia de que cada docente deve ser capaz de saber desenhar a giz no quadro quase metade da aula. Tudo isso é justo. Mas, a língua é ainda mais importante que o lápis.

Será que já tudo foi feito para o bom domínio deste instrumento, tanto oralmente como por escrito? Aparentemente não. Se, na escola de antes da guerra, o verdadeiro domínio deste instrumento de modo nenhum tinha sido adquirido, não só não avançámos hoje a este respeito, mas também regredimos alguma coisa.

Os objectivos do ensino da língua são múltiplos, mas podem no entanto ser divididos segundo três planos principais: 1) conhecimento elementar da língua, isto é, adquisição de determinado vocabulário, boa construção da frase oral e escrita, ortografia, etc.; 2) saber utilizar a língua com a finalidade de descrever exactamente a realidade ou formular logicamente um raciocínio. É este o aspecto da linguagem que cada homem de ciência deve saber levar até à perfeição: capacidade de formular de modo ao mesmo tempo sucinto e absolutamente claro o seu raciocínio

tendo em intenção os ouvintes ou os leitores. Como, em certo sentido, todo o homem deve ser um homem de ciência, isto é, saber analisar os factos, tirar conclusões e transmitir aos outros os resultados da sua actividade intelectual, uma das finalidades da escola deve ser pois a de aperfeicoar ao máximo a linguagem como meio rigoroso de descrição dos fenómenos e de comunicação do pensamento.

No terceiro plano situa-se a linguagem literária.

Uma grande infelicidade — o empobrecimento cultural — espreitaria o homem se este viesse a completamente individualizar a sua vida. Bem entendido que não partilhamos o ponto de vista de Bergson[1], segundo o qual o pensamento intelectual e o discurso prosaico mais não são do que uma espécie de mentira convencional admitida pelo homem, que só a intuição, a percepção artística e a linguagem da arte, cheia de música, são de natureza a exprimir em certa medida o mundo real exterior e interior. O problema não reside aí, não se trata de pôr de um lado o intelecto e do outro a vida emotiva. É preciso não os opor mas sim uni-los e isso de maneira a que eles mutuamente não colidam na existência humana viva. A mais límpida razão pode e deve andar a par de um coração cheio de ardor e compaixão. Pois bem, como se trata de assimilar a técnica da *linguagem*, é forçoso que se delimitem os objectivos.

Passagens didácticas intercaladas no texto de um poema ou uma exposição minuciosa dos factos num romance parecem deslocadas e aborrecidas. É verdade que, em certos casos em que estatísticas ou a relação de fenómenos em massa desencadeiam por si mesmas emoções, se encontram passagens de bela literatura, na prosa científica, publicística, que não nos chocam. Assim, por exemplo, muitas páginas de Gleb Uspenski[2], quase secas do ponto de vista literário, mas subentendidas por uma abordagem artística e iluminadas aqui e ali por imagens que irrompem como um raio, ou por expressões emocionais, são percepcionadas nos nossos dias e eram-no, mais ainda, na época, quando tudo isso era vivo, como verdadeira arte. O mesmo se passa com as digressões sociológicas, estatísticas e higiénicas nos notáveis romances de Hamp dedicados às diversas formas do trabalho e da indústria[3], e com as descrições puramente prosaicas, analíticas, precisas que abundam nos livros de Furmanov[4], ricos, vivos e ardentes.

No entanto, isto são apesar de tudo excepções, como aliás um cientista pode — não só numa obra de vulgarização, mas num

trabalho puramente científico — usar de vez em quando, cedendo à necessidade de uma comunicação emocional, viva, com o leitor, uma linguagem literária.

Mas no conjunto trata-se de dois usos fundamentalmente diferentes da língua. Num dos casos, um dos objectivos visados é o de eliminar o aspecto pessoal, o de constatar os factos observados — como o teria feito todo o homem dotado de suficiente sentido de observação, de perspicácia, sabendo exprimir-se bem. É a linguagem objectiva. É preciso habituar ao máximo a criança e o adolescente a exporem os factos objectivamente, porque ao fazermos isso estamos a habituá-los à objectividade do pensamento. A objectividade é uma grande força do homem. Se se perdem a objectividade, a calma, a imparcialidade nas observações, uma absoluta precisão nas expressões, fica-se desarmado perante o meio.

No segundo caso, pelo contrário, o objectivo consiste em falar do mundo exterior através do universo interior, isto é, em dar-lhe cores vivas, temperamento, o matiz do momento que determinam a individualidade em si. Uma obra de arte é sempre um reflexo original, isto é, subjectivo, da realidade ou dos fenómenos da consciência humana. Claro, quando a originalidade se torna um fim em si ou se trata de um indivíduo que tem uma maneira de sentir de todo particular, o laço entre o narrador ou o escritor e o seu público rompe-se.

É isso que caracteriza também o carácter de grupo ou de classe da literatura. A personalidade de determinado narrador ou escritor pode ter muito de comum com certos grupos: com os feudais, a burguesia, a intelectualidade, etc., e não ter quase nada de comum com os operários e os camponeses. O homem de letras torna-se escritor de um determinado grupo justamente porque, subjectivo, reage a factos objectivos de um modo original e expressivo, mais ou menos próprio a uma determinada categoria de seres humanos. Tolstoi acreditava que um escritor verdadeiramente grande está mais próximo do que é humano na generalidade, isto é, que a grande originalidade do génio consiste em saber produzir, com uma força que aos outros é inacessível, fórmulas artísticas, regadas pela seiva do sentimento humano, das relações com os grandes fenómenos da natureza, da sociedade e da vida privada, etc. — relações dissimuladas mas próprias de todos os homens que, só após esta genial fórmula, vêm a tomar consciência dos seus próprios sentimentos até então confusos[5]. Contu-

do, numa sociedade dividida em classes, tais génios universais são pouco prováveis — aliás eles não saíram senão de um grupo relativamente indeterminado como, por exemplo, a pequena burguesia ou a intelectualidade, e tratam das questões mais gerais.

A nossa época está cada vez mais consciente da necessidade de aprender a exprimir a realidade e os sentimentos íntimos de uma maneira artística, na linguagem que deve ser para este efeito cristalizada, numa linguagem que seja o mais possível acessível às massas operárias e camponesas na sua imensa diversidade, massas que agora lançam impetuosamente na vida social e cultural. Os temas, as imagens devem ir buscar-se a todos os processos da construção da vida nova, interessando as massas e versando tanto as grandes realizações como a criação do homem novo. Todo o grandioso processo revolucionário em curso à nossa volta ultrapassa o quadro dos problemas intelectuais, os levantados e os solucionados. A ciência e a técnica por si sós não bastam: é necessário um enorme esforço de vontade, um profundo entendimento mútuo, é preciso saber harmonizar seres heteróclitos, assegurar a cooperação, proceder — com vistas a formar o homem novo — a uma revisão das nossas relações com todos os fenómenos fundamentais, quase imutáveis, como o amor, a morte, etc.

Pode a escola em certa medida concorrer para isso? Claro que sim. Será fácil, no entanto, escolher as vias que ela deve seguir? Naturalmente que é difícil.

Os grandes escritores aristocratas e raznotchíntsi* contribuíram enormemente para aperfeiçoar a nossa língua. Sem estudar os modelos clássicos (do ponto de vista da linguagem literária como instrumento e material a manejar) é impossível encarar um progresso, mesmo elementar, no quadro escolar para o domínio da língua como instrumento de criação e de influência artística sobre os homens. Mas com certeza que, quanto aos clássicos, lhes são impostos limites, oriundos das suas épocas, dos grupos de quem eles exprimem a ideologia. Nos tempos de Puchkine e Gogol[6] os ritmos de vida eram entre nós completamente diferentes. Depois, o nosso vocabulário enriqueceu-se, do mesmo modo que mudou o

*Raznotchíntsi — era, nos fins do século XVIII e no século XIX, uma categoria da população da Rússia, sem estatuto jurídico determinado, composta de representantes de diversas camadas sociais (clero, comerciantes, pequena burguesia, pequenos funcionários); ocupava-se, fundamentalmente, da actividade intelectual; era portadora da ideologia democrático-burguesa e democrático-revolucionária.

ritmo dos nossos objectivos e dos nossos actos. Não era possível que a linguagem não sofresse ela também sérias transformações. Mas onde se encontra hoje entre os autores contemporâneos algo de decantado na matéria, algo que apresente um valor autêntico, onde estão os felizes resultados da pesquisa? O maneirismo que em todas as épocas se manifesta e as macaquices individualistas que, sob pretexto de novas correntes, são características da cultura europeia burguesa decadente comunicaram-nos, como uma moléstia, os seus últimos «ismos».

Pode verificar-se que um clássico está um tanto fora de moda não só pelos seus temas, não só por aquilo que ele dá, mas também pela maneira de o dar. Mas nele temos sempre algo de provado, de adquirido, de sólido. Não podemos pois deixar de basear-nos nos clássicos como se de um fundamento se tratasse, como sendo a principal série de modelos a estudar e a seguir. Mas seria um grande erro rejeitar a literatura contemporânea. Sem falar já da actualidade e da vitalidade dos seus temas e das suas tendências intelectuais e emocionais, as suas formas devem reflectir de maneira mais ou menos adequada as mudanças directas nos gostos e os modos de expressão próprios de toda uma vida que progrediu enormemente.

Há que ensinar primeiro às crianças, bem entendido, não só o conteúdo, mas também a forma de uma obra (desde que elas tenham atingido a idade que lhes permita semelhante abordagem); chamar a sua atenção para a musicalidade, o colorido e a expressividade desta ou daquela frase, para a plasticidade, o dinamismo desta ou daquela figura e mostrar como e por que meios esse efeito foi obtido — isso faz parte da leitura das obras clássicas que deve ser feita na escola. Ao mesmo tempo, no curso de iniciação aos clássicos, é conveniente salientar de preferência o que eles têm de conjuntural (indicando ao mesmo tempo na medida em que a idade do aluno o permita, por que condições específicas isso foi determinado) e de permanente, o que continua profundo e importante para o nosso tempo, indicando porquê este ou aquele grande artista-pensador chegou a determinada fórmula pertinente que por vezes não perde a sua pertinência durante milénios.

Ao lermos novos autores devemos ter muito cuidado. É preciso ter muito tacto para discernir nas suas obras quer uma boa imitação dos clássicos, quer uma brilhante inovação oportuna no que respeita à forma, quer o passe de habilidade desajeitado, a

lantejoula verbal que, na realidade, em vez de embelezarem uma obra antes lhe alteram profundamente o conteúdo fundamental.

Pode dizer-se a mesma coisa quanto ao conteúdo. A nova literatura é muito variegada. Nota-se nela um esforço constante de o autor exprimir o que na verdade não sente (indo por vezes quase até um grosseiro fingimento); também nela se nota a incapacidade real de abraçar a causa do enorme conteúdo novo; também há, claro, as primeiras palavras, valiosas como ouro, exprimindo realmente os factos da vida e da consciência após a revolução.

Nos ensaios dos próprios alunos, é preciso levá-los a exporem de maneira espontânea e por esse facto forçosamente literária estes ou aqueles acontecimentos que eles realmente viveram. Este realismo espontâneo — realismo da memória por assim dizer — deve ser, na minha opinião, o pilar para as tentativas de os alunos falarem uma linguagem literária. Ainda melhor se eles não forem só escritos, mas também orais. Uma narrativa literária do vivido é uma grande força. Os que forem dotados para isso devem ser encorajados, e aos que se mostrem pouco capazes, convém dar-lhes pelo menos uma certa aptidão.

Mas, fora isso, pode dar-se livre curso à fantasia. As nossas novas crianças estão em grande medida isentas de preconceitos religiosos. A sua fantasia não está saturada de toda a espécie de frivolidades de uma outra época. É pouco provável que elas caiam na imaginação absurda e doentia. Contudo, os sonhos são próprios da infância e da adolescência (na juventude sob uma forma algo diferente). Os sonhos, a começar pelas mentiras e pelos mitos infantis e indo até aos jovens romances vivos, emotivos onde é expandida a nostalgia de uma vida jovem ainda por viver que são uma espécie de manobras íntimas, um jogo, um exercício que antecipam a plenitude de acção do homem maduro. Claro que se se for longe demais pode levar-se a que em certos indivíduos o sonho como tal lhes suba à cabeça, empurre-os para um «deleite solitário» e devaneios, que como consequência fazem correr o risco de erguer um obstáculo entre o indivíduo e a vida real. Mas é preciso lembrarmo-nos que estas tendências oníricas tomam desmedidas proporções e dão origem a deliciosas produções artísticas só em épocas que não apelam para a actividade e não abrem ao indivíduo as amplas vias de uma criação real.

O nosso tempo é diferente; é um tempo prático, de luta, técnico. Alguns dos nossos jovens acham mesmo que não temos necessidade de paixão, do patético, de entusiasmo, não temos necessidade de uma simpatia ao mesmo tempo grande e delicada para com o homem, o concidadão, não temos necessidade de amizade pessoal nem de amor refinado (e todavia foi ao amor delicado que apelaram Marx e Lénine). Isto são caminhos nocivos, é o secar da consciência do homem, é caminhar para a sua automatização, é uma tentativa de o assimilar à máquina, é fordismo e não marxismo, é o ideal dos EUA e não o da URSS.

É por isso que os elementos da fantasia, nos quais o jovem organismo expande as suas necessidades, os seus desideratos, os seus ideais são um excelente factor da formação no homem de um sistema de reflexos extremamente subtil. É preciso não esquecer um só instante que não são só os reflexos que se transformam em actos que são determinantes e que contam; deve lembrar-se que se ignorarmos os reflexos que não chegam a exteriorizar-se — o que chamamos pensamentos, sentimentos e desejos (ou designados, no conjunto, pelo velho termo de psicologia) — é impossível conhecer o homem. E sem harmonizar este universo íntimo, ou seja, que não se manifesta externamente, é impossível educá-lo. É por isso que consideramos a criatividade infantil — o desenho e, sobretudo, a narração oral e escrita — um elemento importante da educação, devendo desenvolver-se normalmente à medida que a criança se torna adolescente, depois jovem.

Último ponto. A riqueza cultural de uma sociedade é determinada pela unidade na diversidade. Pobre é a sociedade em que toda a gente se parece como tijolos, do mesmo modo que aquela em que todos são distintos, olham as coisas de forma diferente — como um amontoado de brinquedos díspares. Rica é a sociedade em que cada um é personalizado e dá aos outros indivíduos algo de absolutamente original, na condição de existir uma cooperação extremamente variada e estreita entre essas individualidades. O socialismo é o conjunto de individualidades infinitamente diversificadas, complexas e livremente reunidas, originais, fundindo-se no fim de contas na humanidade, neste todo ao mais alto ponto variado e harmonioso, um todo consciente e feliz.

É por isso que a escola não ousa abafar a individualidade, mas também não deve tolerar a marginalização. O seu objectivo é o de formar um indivíduo social, o que pode chamar-se originalidade do espírito colectivista. E a arte da palavra na escola, mais que qualquer outro aspecto da vida escolar, pode ser um meio de edu-

car uma tal individualidade ao mesmo tempo que a harmoniza com as individualidades que a rodeiam.

Sei perfeitamente que os cépticos e os pessimistas dirão: «Para que servem todas estas palavras, talvez justas mas, em todo o caso, enfáticas a propósito da miséria da nossa escola?» Contudo os cépticos e os pessimistas não têm razão.

Primeiro, já temos bom número de escolas em que tudo o que disse pode ser a partir de agora posto em prática. E, em segundo lugar, progredimos rapidamente. Se, no domínio escolar, nos achámos durante um certo tempo numa enseada estagnante do nosso grande rio, eis que o seu curso impetuoso pressiona já a barreira que se ergue diante de nós e não tardará a arrastar na sua corrente torrencial toda a esfera da instrução pública. Devemos estar prontos para isso.

Temos até ao momento desenvolvido muitas vezes o nosso pensamento pedagógico na base de uma prática indigente em demasia, não temos tido até agora a ocasião de traduzir numa realidade de miséria senão boas intenções muito modestas. Não há qualquer dúvida, todavia, que em breve a nossa escola, colossal pela sua extensão, sairá num repente de um certo torpor em que chafurda e começará crescer, incluindo os pedagogos e alunos, com uma fabulosa rapidez. E, então tende cuidado: corremos pelo contrário o risco de que o nosso pensamento pedagógico seja ultrapassado, que fique em atraso relativamente à vida que avança.

Peço aos meus leitores que tomem nota deste ultimo reparo, sobretudo no que respeita à educação estética na escola.

PREMISSAS SOCIOLÓGICAS DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA

1. A SOCIOLOGIA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A PEDAGOGIA

A sociologia, como teoria da vida em sociedade, pode abordar as questões da instrução pública, como objecto de investigação.

A instrução pública, as suas finalidades, as suas formas, a sua extensão dependem naturalmente do regime geral, dos processos sociais gerais, e a sociologia marxista pode demonstrar que existe uma concordância total entre a instrução pública e o fim social para o qual ela se desenvolve e que ela serve.

Mas para nós, marxistas, a sociologia não é só uma matéria objectiva, indutiva, que põe em evidência o conhecido, com o auxílio dos princípios unificadores da ciência. Para nós, marxistas, a sociologia teórica é o instrumento indispensável, a base na qual se apoia e se desenvolve a nossa sociologia prática. Porque neste domínio, aliás mais do que em qualquer outro, as palavras de Marx segundo as quais os outros interpretaram o mundo de diferentes maneiras ao passo que nós, nós devemos mudá-lo[1], são particularmente significativas.

Deste ponto de vista devemos, em todas as circunstâncias, não só constatar o estado da instrução pública, não só dirigir o estudo até às suas raízes naturais, mas mostrar a incompatibilidade particularmente profunda que existe entre as formas da instrução pública ditadas pelos interesses e a vontade das classes dirigentes, e a educação que responderia aos interesses das massas exploradas.

Podemos fixar-nos uma tarefa ainda mais profunda. Partindo do programa geral do proletariado (socialismo, comunismo), do conjunto das nossas considerações e da superioridade incomparável, sob todos os aspectos, do regime para o qual tende o proletariado, partindo enfim da conformidade dos nossos princípios pedagógicos com a nossa justa progressão para estes fins, podemos demonstrar que a nova pedagogia, em vias de elaboração pelo proletariado, não deve somente ser vitoriosamente oposta à anti-

ga porque é no interesse do proletariado, mas também porque é no interesse do desenvolvimento de toda a humanidade.

Marx, Lassalle e os nossos outros grandes mestres falaram de maneira suficientemente clara da coincidência extremamente importante dos objectivos de classe e dos objectivos gerais da humanidade, do ponto de vista pedagógico, precisamente para os pedagogos.

Em qualquer caso, quando o marxista revolucionário aborda os problemas levantados pela pedagogia burguesa, não deve evidentemente contentar-se em explicá-los, mas deve criticá-los e opor-lhes uma pedagogia decorrente dos princípios do socialismo. Isso torna-se numa tarefa absolutamente indispensável para os comunistas depois da sua tomada do poder. O sociólogo no poder é, com certeza, o homem de Estado; é sem dúvida, o que destrói o antigo e constrói o novo; é evidentemente, um combatente e um criador.

Deste ponto de vista, é claro que a nossa sociologia pedagógica toma um carácter inteiramente prático, que ela deve rapidamente passar da elaboração dos princípios gerais para a sua concretização e, para isso, ter em conta todas as dificuldades encontradas pelo caminho, lembrar-se de que não se pode transformar o sistema de ensino de repente, determinar os tipos de transição mais aceitáveis, e fazer de maneira a que as instituições científicas e educativas de diferentes géneros não se eternizem em tipos de transição, mas avancem ao mesmo tempo que o crescimento geral da edificação do socialismo.

2. A ESCOLA ÚNICA, REFLEXO DOS PRINCÍPIOS DA DEMOCRACIA SOVIÉTICA

Estudando o modo como a instrução pública está organizada nos países de ditadura burguesa, notamos antes de mais a clivagem de princípio da escola num determinado número de escalões e, em toda a parte, a supressão mais ou menos completa de degraus que poderiam levar dos escalões inferiores aos superiores. Isso não é só anti-socialista, é antidemocrático.

No que respeita à proclamação da igualdade dos direitos políticos nos países burgueses democráticos (democráticos entre aspas, evidentemente), seria preciso que esses direitos garantissem, pelo menos, o mesmo direito de instrução às crianças igualmente dotadas. Mas a democracia burguesa continua eivada dessa total

contradição que Marx já claramente salientou, entre uma ilusória igualdade dos direitos políticos e a desigualdade económica de facto[2]. O sistema escolar dos países da Europa Ocidental e da América, mesmo na ideia da estrutura da escola, está muito mais profundamente marcado com o selo da desigualdade económica do que com o da igualdade jurídica e política.

Nesta óptica, proclamar o princípio da escola única é não só afirmar um princípio natural do socialismo que se edifica, mas também levar a cabo uma reforma democrática. A escola única, a igualdade do direito à instrução, é, propriamente falando, o último elo da revolução burguesa e, ao mesmo tempo, o primeiro elo da revolução socialista, do mesmo modo, por exemplo, que a nacionalização do solo ou a igualdade dos sexos em relação aos direitos políticos.

Naturalmente que nos podem dizer que, entre nós, essa unidade foi realizada apenas em princípio. Vladimir Ilitch gostava de dizer, com um sorriso bastante sarcástico, que realizar ou admitir alguma coisa em princípio é estar ainda muito longe de a admitir ou realizar nos factos. Efectivamente. A igualdade é um dos princípios de base do comunismo. Segundo a definição do socialismo dada por Vladimir Ilicth, é a realização quase completa da igualdade (para trabalho igual, salário igual)[3]. Mas nós, que estamos na via do socialismo, com uma remuneração do trabalho aumentada mas diferenciada (obtida da sociedade em troca da parte trazida pelo trabalho, pelo labor, sob uma forma de consumo), estamos ainda longe de qualquer manifestação que seja de uma real igualdade económica. Claro que entre nós não há milionários, entre nós não há grandes exploradores, mas a diferença de bens e, em particular, de modos de vida é ainda grande. Uma das fronteiras mais importantes que separa as pessoas, é a fronteira entre a cidade e o campo. O campo, em particular no domínio da utilização dos valores culturais, ficará ainda por muito tempo em atraso em relação à cidade.

Tudo isso leva a que, se se reconheceu, em princípio, a escola única e a igualdade do direito à instrução (pelo menos para as crianças igualmente dotadas), em última análise a criança das cidades beneficiará de superioridade em relação à do campo. Irá terminar bem mais facilmente que a do campo a escola de quatro anos, a escola de sete anos, a escola de nove anos, etc. Sabemos também que, no campo e na cidade, e apesar de todos os nossos esforços, não podemos ainda facultar os mesmos direitos de instru-

ção aos pobres e aos grupos mais abonados. No que respeita aos factos, os pobres das aldeias não chegam até à quarta classe da nossa escola elementar. De facto, raramente podem levar os seus filhos até ao fim do segundo ciclo, etc. Mas se considerarmos que, nos nossos estabelecimentos de ensino superior, os operários e camponeses e os seus filhos representam 3/4 dos estudantes, se compararmos, quanto à sua composição social, os nossos liceus técnicos, as nossas escolas secundárias com o que eram dantes, verificamos que, apesar da pobreza do nosso país e apesar da desigualdade económica que se manteve, progredimos enormemente, no sentido de uma escola de todos os graus acessível a todos.

As normas da escola única, comportando a todos os níveis de ensino direitos iguais para crianças igualmente dotadas, devem continuar a ser as inabaláveis normas do nosso edifício. Os países que, economicamente, podiam muito bem fundar uma escola destas, mas que por hipocrisia não a fundam, nem sequer têm a coragem de se denominar democráticos. Alguns democratas, mais avançados ou mais subtis, compreendem-no e o senhor Herriot já por duas vezes propôs ao parlamento francês um projecto de escola única[4]. Numa entrevista que tive com ele, Herriot afirmou abertamente que considerava que semelhante reforma fazia naturalmente parte da democracia. No entanto, a burguesia não quer absolutamente nada ouvir falar de tal reforma, porque ela lhe retiraria um dos seus privilégios, o privilégio dos estudos completos.

3. A ESCOLA DO TRABALHO SEGUNDO A CONCEPÇÃO MARXISTA

Do mesmo modo, o que nós chamamos escola do trabalho liga-se ao domínio de uma opinião democrática que logicamente se formou. É verdade que o princípio da escola do trabalho, sociologicamente falando, está mais estreitamene soldado ao proletariado que a escola única.

Na célebre tese fundamental que propunha o princípio da escola do trabalho perante a Primeira Internacional, Marx, como se vê pelo contexto, nem sequer fala da fundação desta escola após o triunfo da classe operária. Considera que ela é para ser fundada no seio da sociedade capitalista ao mesmo nível que o dia de trabalho de oito horas, que o salário igual por um trabalho igual para os homens e mulheres e outras exigências semelhantes[5].

A ideia de Marx, como se sabe, remete-se ao facto de que a

aprendizagem na fábrica, correctamente organizada, é a forma mais ideal da instrução pública.

Salta aos olhos que esta forma de instrução pública está absolutamente ligada às oficinas e às fábricas. Mesmo que seja possível transpor para o ensino agrícola os princípios da escola marxista do trabalho, isso só é possível no contexto de uma agricultura mecanizada, isto é, de uma escola que viva na atmosfera da indústria agrícola. A escola do trabalho, tal como Marx a concebia, é uma escola fundamentalmente industrial. Naturalmente que, na medida em que o nosso país se industrializar, alargar-se-á a possibilidade de criar escolas do trabalho do tipo marxista.

Além disso temos também à nossa frente países industrializados, temos à nossa frente a América, que foi bastante longe no que respeita à forma burguesa acabada e há que dizer frontalmente que a instrução pública no plano industrial não pode, também neste país, ser realizada num alto grau senão pelo proletariado. Enormes esforços, completamente incompreensíveis para o governo burguês, são necessários para proletarizar, se assim se pode dizer, a educação de todas as crianças, mesmo que não pertençam à classe operária. Neste sentido, a forma marxista da escola do trabalho é não só uma escola industrial democrática completa, como também, precisamente, uma escola industrial profundamente proletária. Não sem razão, Marx disse que o proletariado educado segundo os princípios desta aprendizagem na fábrica ou na oficina, assim pensada e assim organizada, ultrapassará muito rapidamente as crianças da burguesia educadas nos seus liceus e colégios[6].

Nós, no nosso país relativamente pouco industrializado, com a nossa agricultura excessivamente atrasada, só podemos fundar a escola do tipo marxista, falando com propriedade, nas escolas de aprendizagem de oficina e fábrica, e isso só na medida em que os nossos meios nos permitam não reduzir demasiado o ensino geral e político e mesmo a cultura física. Marx conferia uma muito grande importância a tudo isto. A tendência de certos administradores considerarem as escolas de oficina e de fábrica unicamente do ponto de vista das necessidades actuais de cada empresa, que se verifica hoje, atirou já com a nossa vanguarda escolar para o nível do tipo americano de aprendizagem.

É evidente que, para as outras escolas, as das crianças não proletárias das cidades, as escolas do campo, quer seja a escola elementar quer seja a da juventude camponesa, somos levados a

introduzir sucedâneos do trabalho, isto é, ou o trabalho de base artesanal ou agrícola, ou as excursões no domínio da indústria pesada e da agricultura industrializada, ou ainda programas e manuais adequadamente preparados que, apoiando-se na realidade viva e utilizando pelo menos explicações orais e meios concretos, colmatarão, na medida do possível, esta enorme lacuna, consequência do muito baixo nível médio de qualificação do nosso próprio trabalho. A escola não pode ser colocada ao nível suficientemente elevado de justamente escola do trabalho se, no país, o próprio trabalho não está ainda a um nível suficientemente elevado.

É óbvio, pelo que acaba de ser dito, que, do ponto de vista sociológico, podemos admitir que estamos no direito de chamar, à nossa escola, escola única do trabalho, devendo nós progredir em direcção a ela, na mesma medida em que podemos admitir termos o direito de afirmar que a nossa economia tende de um modo consequente para o socialismo, devendo fazermo-la avançar até um tipo socialista acabado.

4. PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA VIDA SOCIAL

É uma ideia extremamente importante, a da participação da escola na vida social e no trabalho útil à sociedade, ideia que Vladimir Ilitch com energia salientou e que está bastante estreitamente ligada ao carácter de trabalho da escola.

Claro que, falando com propriedade, mesmo nos países de democracia burguesa, seria possível não encarcerar as crianças em estudos escolares escolásticos. Mas Dewey, pedagogo bem conhecido, que é, justamente, partidário da escola do trabalho e, em particular, da escola social, declara no seu livro *As Escolas do Futuro,* que mesmo na América ele só conhece ao todo oito ou nove escolas que neste aspecto poderiam ser consideradas satisfatórias[7].

No nosso grande desejo de arrastar o mais depressa possível os adolescentes para a nossa vida social ardente e efervescente, atribuímos imensa importância aos laços da escola com o meio. Não me alargarei aqui sobre este tema; apenas sublinharei que não se trata de uma simples participação da escola na vida, nem que ela está atrasada em relação à vida que, por assim dizer, a puxa como um rebocador sem dela se separar. Não. Pensamos que, dado o nosso baixo nível de higiene, de desenvolvimento económico e parcialmente de consciência política nas aldeias, nas cidades

que mantêm ainda o seu atraso, e nas camadas atrasadas da população das grandes cidades, a escola pode, desde o início, desempenhar o seu papel estimulando o trabalho social e cooperando com ele. Para isso não há qualquer necessidade de ir à América, onde a escola trabalha já segundo esta orientação no que respeita à agricultura, como escreve o professor Tulaikov que foi, há alguns anos, à América[8]. Basta ver o trabalho das pobres escolas da juventude camponesa. Essas escolas, realmente indigentes em meios materiais, desenvolveram nos adolescentes e nos jovens uma extraordinária sede de contribuírem para o incremento da vida económica. E as escolas da juventude camponesa, apesar da sua miséria material, pode dizer-se que chegam muitas vezes a ser centros de formação agrícola no seu meio. Há que prestar atenção à primeira estação experimental do Comissariado do Povo para a Instrução no distrito de Kaluga (ver o segundo tomo da enciclopédia pedagógica) e ao êxito obtido de colaboração com a escola para melhorar a higiene no quadro de diferentes reformas parciais na agricultura e ao seu concurso para elevar a consciência política nas aldeias vizinhas[9].

A palavra de ordem de Vladimir Ilitch continua a ser o nosso grande lema, segundo o qual as crianças e os adolescentes, desde a altura dos estudos, participam constantemente no trabalho criador comum, nem que seja em tarefas muito simples e mínimas[10]. A burguesia, que teria podido pô-lo em prática, passa-lhe por cima porque tem medo que se desenvolva o sentido do social nas crianças das classes mais baixas porque, juntamente com ele, desenvolve-se também o espírito crítico em relação ao seu domínio.

5. FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DO CONTEÚDO DA ESCOLA DO TRABALHO

Ao abordar a questão do conteúdo interno do trabalho educativo da escola, devemos salientar uma vez mais, do ponto de vista sociológico, o seguinte fenómeno: a burguesia, naturalmente, classe hegemónica da sociedade economicamente desenvolvida, teve de resolver na ciência e na prática um sem-número de problemas científicos e técnicos particularmente importantes, o que permite também compreender o enorme êxito do capitalismo.

Quanto a nós, seria pura e simplesmente estúpido esquecer as colossais conquistas da ciência e da técnica obtidas pela burguesia ou sob a sua direcção, e que, agora, representam um enor-

me poder nas mãos da burguesia americana (e, em menor grau, dos outros países). É necessário que aprendamos com o Ocidente, com os países burgueses, porque, no que respeita à técnica e a todo esse enorme volume de conhecimentos ligados à técnica, nós estamos num nível consideravelmente mais baixo.

Mas a burguesia só aposta no nível da ciência objectivamente honesta e triunfante enquanto a vitória do ponto de vista científico não vier contrariar os seus interesses fundamentais. Foi por isso que quando a ciência, baseada numa observação correcta dos factos, e em amplas deduções e sínteses que deles se pode extrair, atingiu também a sociologia, a burguesia desviou-se então desta sociologia autêntica e científica. O marxismo, sociologia autêntica e científica, mostrou que o capitalismo é um fenómeno transitório; vaticinou a morte do capitalismo, demonstrou que a vitória do proletariado é inelutável e que essa vitória é excepcionalmente rica de consequências. Esta ciência, a burguesia não podia reconhecê-la, rejeitou o marxismo, açulou contra ele toda uma matilha de professores vendidos ou semivendidos, que deviam demonstrar que a verdade é a mentira e a mentira é a verdade. Além disso, com medo da nova sociologia, que surgiu de chofre como proletária porque o futuro pertence ao proletariado, a burguesia voltou a pôr em questão capítulos inteiros das ciências biológicas, da teoria do conhecimento, das premissas da filosofia geral e das suas deduções, começou por todo o lado a introduzir uma falsificação e uma imagem corrompida e desfigurada dos sectores gerais da ciência.

Se a burguesia desenvolvida tem vergonha de intoxicar directamente na escola a consciência das crianças por meio dos preconceitos religiosos (embora aí também se note uma reacção muito profunda) passou a mestre na arte de para isso imaginar um veneno semi-religioso, idealista, metafísico.

É óbvio que, na escola do socialismo em construção, não devemos apenas sanear o conhecimento de todas as «ligas» não materialistas, devemos além disso introduzir, como sendo a «boa metade» da ciência, a ciência autêntica do homem e da sociedade, isto é, o marxismo. A escola e todo o sistema de instrução têm por finalidade não só facultar um ensino adequado, mas também, na medida das suas forças, evidentemente, agir de modo educativo.

6. O MEIO SOCIAL E A ESCOLA SOCIALISTA

Diz-se a verdade quando se afirma que a vida em si e o regime social na sua totalidade educam a nova geração. Sociologicamente, é inteiramente verdade. Mas nós já dissemos que a sociologia marxista não se contenta em constatar mecânica e passivamente o que é a vida social, como ela é e porquê, nem como surge aos olhos da nova geração o seu resultado.

O marxista revolucionário analisa o meio que o rodeia com o maior cuidado e com a maior objectividade, mas fá-lo para agir sobre ele com um máximo de força.

A vida é extremamente variegada neste início de luta económica e cultural pelo socialismo. Ao lado de elementos progressistas, ela engloba muitos elementos duvidosos e mesmo maus. Habitualmente, ela de modo nenhum conduz criança de maneira educativa seguindo uma linha recta para o tipo de socialista que desejamos, isto é, o socialista-combatente. Não, a vida, por assim dizer, abana a criança, atira-a para a direita e para a esquerda, por vezes repuxa-a mesmo para trás. A influência da vida é, assim, caótica. Na criança reflectem-se também as indigências do passado que podem observar-se na família, umas vezes semipatriarcal, outras destruída e assolada pelo turbilhão revolucionário, e muitas outras coisas.

A própria escola, infelizmente, com os docentes à moda antiga que às vezes lá se encontram, com a sua pobreza, com os seus métodos insuficientemente elaborados, etc., distingue-se por vezes muito pouco do meio no sentido da educação. Mas isso não deveria acontecer. A escola como instituição estatal e educacional deve, bem mais cedo que toda a vida social, impregnar-se do espírito novo; deve elevar-se acima da vida corrente e é dela que devem sair as forças educativas. A escola deve corrigir os desvios que a vida dá à criança.

7. O MOVIMENTO DAS CRIANÇAS E A ESCOLA

Do facto de a escola, no nosso país pequeno-burguês pela maioria da população, ser uma escola cujo estado de indigência está ainda muito próximo, só muito penosamente elevou o seu nível para se transformar em aparelho educativo socialista, e a vida impôs uma nova forma de educação. O partido, formando no Komsomol jovens quadros para si, estende a sua influência aos

mais jovens. Criou raízes no coração das crianças: criou uma organização de vanguarda das crianças, os movimentos dos outubristas e dos pioneiros[11]. Apesar de este meio de educação ser incompleto, ninguém pode pôr em dúvida que ele é uma alavanca particularmente potente. Também ninguém pode pôr em dúvida que, quanto mais o modelo da nossa escola melhorar, mais se aprofundará realmente a influência da escola como aparelho estatal destinado à educação de toda a massa das crianças e da sua vanguarda que persegue a mesma tarefa sob a direcção do Komsomol.

8. O PEDAGOGO E OS SEUS OBJECTIVOS

Por fim, é absolutamente claro que o pessoal docente na sua totalidade se separou, em grande medida, das velhas tradições; ganho, cada vez mais, pelo entusiasmo revolucionário, pelo entusiasmo de Outubro, empreendeu ele um grande trabalho, de reeducação, pode dizer-se. Mas, pelo facto desta revolução marcante na escola, deve dar-se um sentido particular à preparação do novo corpo docente e consequentemente à instalação correcta de Escolas Normais para professores primários e de Escolas Normais Superiores. Não falarei neste artigo da tão enorme tarefa de formar uma nova intelectualidade operária e camponesa. É preciso educá-la de modo a que ela seja, pelos seus conhecimentos, pelo menos igual à intelectualidade da Europa Ocidental, essa classe que está ao serviço da burguesia dominante, e que ao mesmo tempo ela se sinta parte integrante das massas operárias e camponesas[12]. É uma das mais vitais tarefas da nossa construção do socialismo, como foi sublinhado pelo nosso grande mestre Lénine.

O pedagogo marxista é, extraordinariamente, a personagem típica do sociólogo marxista em geral. O pedagogo marxista não ousa dar um passo em frente sem uma formação sociológica, sem uma orientação sociológica, estas não lhe são menos necessárias que o conhecimento do método, etc. Mas, ao mesmo tempo, o pedagogo marxista não sede nunca perante a realidade, explicando as diferentes insuficiências do mundo circundante, e nomeadamente as da escola e da sua própria actividade, por causas diversas. Ele não pode andar a reboque e dizer «o que fazer, pois; donde é que eu posso sabê-lo, pois». Não. O pedagogo marxista é um educador, isto é, o homem que forja o futuro, ele é em muito grande medida um factor desse futuro, e não só um produto do passado e do presente. Que ele se lembre disso.

A FORMAÇÃO DE UM HOMEM NOVO*

Até ao momento, mal ou bem (mal em grande parte porque os nossos meios não são, longe disso, adequados aos nossos planos e aos nossos desejos) temo-nos preocupado, no nosso trabalho na frente da educação, com a organização correcta do ensino. Podem-nos com justeza fazer o reparo de que a questão do ensino, tanto nas escolas de massas do primeiro nível como nas escolas de tipo superior (nas faculdades operárias, nas escolas técnicas e nos estabelecimentos de ensino superior), deixa ainda muito a desejar. Mas podemos dar esta resposta: visto o nosso país ser ainda pobre, visto os recursos dedicados à instrução pública serem restritos, compreende-se que os resultados estejam ainda longe de ser satisfatórios. Mas tanto podem geralmente fazer-se ressentir ao nível do ensino um plano correctamente estabelecido e orientações dadas de maneira justa, dada a nossa carência de meios, como eles já produziram efeito, e nem por um só segundo renunciaremos às teses gerais que serviram de base ao nosso trabalho. Achamos que demos linhas directivas perfeitamente justas para o ensino, que fazemos uma abordagem correcta desta questão, e que sabemos o que devemos fazer no domínio do ensino. E com o afluxo de novos recursos, quer financeiros quer humanos, o nosso moinho começara a triturar acertadamente.

Depois de termos reconhecido que era impossível fundar no nosso país a escola politécnica do trabalho[1], compreendida de modo correcto, e isso mostrou ser impossível na sequência do fraco desenvolvimento da nossa indústria, trabalhámos muito para saber como transferir o nosso plano inicial para uma via mais modesta, como amputá-lo, para apesar de tudo criarmos uma escola o mais próxima possível do tipo preconizado por Marx, uma

* Texto abreviado.

escola que pudesse, em certa medida, ser considerada a escola do período de transição. Como conclusão dos nossos trabalhos sobre estas questões, elaborámos o nosso método complexo[2], que nos nossos dias é utilizado na escola austríaca, em parte na escola alemã, e em vias de elaboração na América onde o próprio John Dewey[3] deu o primeiro impulso à sua aplicação prática. Actualmente, uma grande comissão de 30 dos maiores pedagogos americanos está para vir cá a fim de conhecer o nosso sistema de ensino. Tudo isso mostra que, pelo menos no que respeita à focagem teórica, os programas do Conselho Científico de Estado suscitaram enorme interesse nos meios pedagógicos de vanguarda e ocupam uma das mais avançadas posições.

Quanto à modesta exposição pedagógica que enviámos à Dinamarca, está-nos a ser pedida pelos países um após outro, e colhe na Europa um grande êxito, maior do que o que nós esperávamos[4]. Vê-se que as nossas escolas-pilotos, que o nosso método complexo e a aplicação dos principais dados do programa do Conselho Científico de Estado atingiram tal nível que, dada a crise existente no Ocidente na instrução pública, representam um valor com o qual não pode deixar de contar-se.

Os pedagogos estão com certeza ao corrente da enorme crise que actualmente atravessa a escola nos países da Europa Ocidental. Em todos esses países, a questão de sistema, de métodos e de conteúdo do ensino põe-se de modo completamente novo, e estabeleceu-se, por assim dizer, uma situação mundial de mutação no domínio da pedagogia na Europa e na América. E o que acabámos de dizer desempenha um importante papel, mesmo nos países onde os sociais-democratas têm notável influência não quanto à metodologia, mas sobretudo quanto ao conteúdo do ensino. Na Áustria, em Viena em particular, como sabeis, a escola está submetida à influência dos sociais-democratas e muito do que foi feito entre nós no domínio do ensino, encontrou aí a sua expressão.

Mas, entre nós, no que respeita à educação no sentido estrito do termo, a coisa vai mal.

De há dois ou três anos a esta parte, em todas as reuniões de operários em que usei da palavra, pais que trabalham, pais e sobre tudo mães, formulam graves acusações contra a escola. Dizem que a escola negligencia o seu papel de educador, dizem que as crianças se fazem vadias, que são indisciplinadas e que não se pode ter mão nelas; os trabalhadores dizem que as crianças de modo nenhum são os futuros cidadãos que gostaríamos de ver nelas. A

escola não sabe ter mão nelas e, em vez de uma disciplina severa e de um espírito colectivo, são as tendências individualistas e a semivadiagem que entre as crianças se desenvolvem.

Além disso, o Komsomol apresentou recentemente ao Júri do Comissariado do Povo para a Instrução um memorando extremamente documentado no qual põe a tónica em toda uma série de fenómenos negativos na nossa escola, e sobretudo na de mais alto nível: crescimento de estados de espírito eróticos, existência de organizações secretas, que habitualmente começam por jogos de conspiração infantis, mas desembocam em diferentes tipos de desordem e, por vezes, na contra-revolução. Este memorando dá muito seriamente que pensar. Dele ressalta que os nossos estudantes são apesar de tudo, em certa medida, abandonados pela educação do Estado, que a sua vida individual, o seu crescimento intelectual e moral não são regularizados pela escola e que a juventude procura meios de se organizar fora da escola, caindo frequentemente em combinações excessivamente desagradáveis e por vezes francamente nefastas para ela.

Além destes sintomas, fiquei espantado com as declarações de certos professores. Entre nós, em Moscovo, aconteceu que professores, colocados perante um problema de disciplina, pronunciaram-se por «medidas de severidade» como se lhes costuma chamar, e entenderam-se para tomarem sabe-se lá que diabo de medidas. Numa revista pedagógica li um artigo que tratava da horrível situação da disciplina na Europa Ocidental e na nossa União, e do qual não posso designar o conteúdo senão por romantismo da chibata. É aí descrito o tipo positivo do pedagogo soviético, que manda o aluno ao bosque cortar ele próprio as varas com as quais será de seguida chicoteado. Ler asneiras destas numa das nossas revistas pedagógicas soviéticas faz corar de vergonha. Se na revista central editada pela união profissional dos trabalhadores da instrução são possíveis tais declarações, podemos esperar por outras ainda piores onde as coisas se fazem por si próprias, aonde os nossos olhares não chegam. Evidentemente que tomámos algumas medidas para explicar até que ponto estas intervenções são intoleráveis.

Tudo isso é sem dúvida algum testemunho do facto de, no domínio da educação, termos atingido um atraso extremo, absurdo, tendo concentrado toda a nossa atenção no ensino. É verdade que não podíamos ter feito de outro modo, porque não nos era possível ao mesmo tempo conduzir uma reforma do ensino e dar

directivas relativas à educação conformes com as necessidades da nossa revolução.

Todos estes inquietantes factos levaram a que agora nos pronunciemos por uma reorientação do nosso trabalho, pondo em primeiro plano as questões da educação. Trata-se de um dos lados do problema.

O outro depende da economia.

Sabeis que, ao lançarmos a palavra de ordem da industrialização, e a que a completou no XV Congresso: desenvolver por todos os meios as explorações colectivas no campo, empreendemos um trabalho sério sob extraordinária tensão pelo crescimento da energética.

Possuímos gigantescas reservas de matérias-primas e o mais progressista e criador poder que pode haver. Mas herdámos o país do governo czarista, incapaz, medíocre e rapace, após a guerra imperialista e a guerra civil e isso num estado de devastação incrível e de desorganização total. Devemos pois aliar a energia criadora do proletariado, do seu partido e do seu governo com as grandes potencialidades em matérias-primas para fazer rapidamente progredir o nosso país.

Como sabeis, foram para isso destacados enormes meios. Pudemos investir muitos milhares de milhões nos grandes trabalhos.

E agora, com o crescimento geral da economia, do qual o Comissariado do Povo para a Instrução — ao qual foi especialmente confiada a elevação do nível cultural da população — não parou de falar, tornou-se já claro para os especialistas de economia que as somas gastas com os grandes empreendimentos, com a mecanização do país, não podem efectivamente dar resultados positivos se, ao mesmo tempo, não for aumentado o nível cultural das massas, ou dito de outro modo, se os conhecimentos e a mestria do homem não aumentarem. Nenhuma máquina nem quaisquer grandes trabalhos poderão dar seja o que for, em última análise, sem uma elevação simultânea da qualificação dos homens.

V. I. Lénine, com o seu espírito genial, desde há muito que tinha previsto isso, há muito que tinha dito: se juntarmos ao poder soviético a cultura popular, teremos tudo o que é indispensável para a construção do socialismo. E aí acrescentava ele: mas a cultura não cai do céu, é preciso comprá-la e o nosso país é pobre, o que significa que é preciso repartir os nossos recursos orçamentais de modo a que a economia, à medida do seu crescimento e ordenação, consagre somas cada vez maiores para uma formação adequada dos homens[5]...

Se algum de vós leu, no quarto número da brochura *Nas Vias da Nova Escola,* o artigo de Valentina Kordes *O Que as Crianças Esperam da Escola de Hoje e com que Escola Sonham para Amanhã,* pôde encontrar coisas interessantes. Um rapaz sonha com a escola do futuro. Diz que, no futuro, a escola será mecanizada. No lugar do pedagogo, imagina ele uma máquina electrónica para manter a ordem e instruir, e a máquina deslocando-se pela aula, fazendo reinar mecanicamente a ordem. «Nos laboratórios os alunos trabalham atentamente. A máquina de serviço vigia-os». Depois deste ingénuo quadro da mecanização da escola, o autor do projecto acrescenta: «Mas eu não gostaria de viver nessa época porque já não haverá homens, mas máquinas».

Naturalmente que não é esse o nosso ideal. Isso pode ser, em certa medida, o ideal do desenvolvimento ulterior do capitalismo, que desloca cada vez mais o seu centro de gravidade para mecanismos dóceis e se esforça, graças a eles, por disciplinar, planificar o material indócil, insubmisso, revoltado, o material humano — proletário.

O espírito do socialismo não consiste na submissão do homem à máquina, mas na da máquina ao homem. Uma das teses fundamentais de Marx e Engels diz que os gigantescos instrumentos de produção que os próprios homens inventaram no quadro das relações sociais capitalistas, agem sobre nós pela sua própria força, e só trazem amargura e devastação à nossa vida. O socialismo, pelo contrário, é a submissão definitiva da máquina ao homem, é a instauração do primado do homem.

E é justamente por isso que, depois de ter abordado a questão de uma mão-de-obra nova, mais qualificada para a economia, se deve evidentemente pensar também no desenvolvimento cultural multilateral.

É importante para nós que os descendentes dos operários de hoje não sejam apenas bons produtores que trabalham bem nas máquinas. Para nós, como é óbvio, importa que, durante a época da ditadura do proletariado, eles dirijam efectivamente a renovação da vida dos povos da nossa União em bases socialistas. Para isso, é necessária uma ampla educação política, um nível elevado de instrução geral e especializada, e é aí que devemos centrar a nossa atenção.

Estas exigências que impõem a nós próprios assim como a toda

a população da União ao mesmo tempo a tarefa de desenvolver a economia e a consciência de que o nosso trabalho pela educação é desigual e insuficiente, colocam-nos perante a questão, das mais urgentes, da formação do homem novo, novo porque educação significa para nós educação justamente de um homem novo, já que o homem antigo, educado na sociedade caótica e sem cultura do capitalismo, nos surge como insatisfatório.

Em que condenamos nós o homem antigo?

Dizemos que a sociedade era antes de mais anti-humana porque estava, para falar vulgarmente, dividida em dois grupos, o que continua hoje a acontecer. Desde a Antiguidade até aos nossos dias, sob denominações diferentes e formas diversas, os homens têm estado divididos em senhores e escravos.

Nestas condições, que psicologia se criou nos ditos senhores, quer se trate dos descendentes deles, quer se trate do poder vigente, quer se trate das pessoas que aspiram à democracia que, segundo as palavras de Napoleão, é a carreira aberta do talento? Qual a psicologia desses rapaces que aspiram a tornar-se senhores?

Nos dominadores desenvolve-se a psicologia do individualismo rapace. Um representante da classe exploradora apenas põe o problema da seguinte maneira: «eu, os meus interesses, o meu poder, os meus êxitos», e, exactamente por isso, rompe os laços com os outros. Educa-se a si mesmo, aos seus filhos e subordinados, no espírito deste desprezo pelas massas. Nietzsche compreendeu-o admiravelmente, ele, que foi o precursor da psicologia do imperialismo, da psicologia da oligarquia financeira que actualmente está no poder na Europa Ocidental e na América[6]. Dizia ele: é preciso criar o patético da distanciação, é preciso criar a arte da crueldade, ser muito naturalmente mau para com as pessoas que não são da nossa classe, comportarmo-nos como se estivéssemos diante de escravos, de uma população, de um material para a nossa própria criação. Este tipo de relação para com uma grande parte da humanidade mutila sobretudo a cultura porque a torna incrivelmente estreita, fechada, limitada.

Mas, para além disto, a minoria dos possidentes, a minoria dos senhores, sente um medo perpétuo. Pode até ser que não tenha havido nunca no mundo um momento em que a minoria tenha reinado de espírito tranquilo. Houve alturas em que o seu medo pânico perante os súbditos se relaxou, alturas em que os súbditos se submeteram de mais ou menos bom grado a uma classe dominante em plena expansão, no apogeu da sua potência; houve tam-

bém momentos de queda para as classes dominantes em que esse pânico se tornou preponderante.

Hoje em dia, um homem de ouvido mais ou menos apurado pode ouvir essa música do medo que ecoa distintamente na consciência dos dominadores na América e na Europa. Todos estão crispados por um medo incrível. Aconteceu-me ter encontrado, em Berlim e em Paris, alguns grandes burgueses. E, é chocante, mesmo diante de mim, um comunista, eles não escondem que educam os seus filhos de modo a que, em caso de desmoronamento da ordem burguesa, estes possam ganhar o seu pão. Os ricos, os milionários, dizem: «Quem sabe o que pode acontecer? E a minha filha estuda línguas estrangeiras, estenografia e dactilografia, para que, em caso de necessidade, possa ganhar o seu pão». Dizem eles: «Hoje em dia os milhões são como fumaça; hoje, são milhões, e, amanhã, nada. Quem me garante o dia de amanhã, quem me garante a estabilidade do actual regime?»

Pode imaginar-se o pânico que deve ter imperado nos meios burgueses de Berlim onde 650 000 adultos se pronunciaram pelos comunistas[7]. Isso significa, noutros termos, que Berlim é uma cidade comunista. Devem ter-se sentido particularmente mal, todos esses burgueses berlinenses.

A consciência, o tipo, o carácter, a personalidade destes senhores estão extraordinariamente mutilados. São pessoas mutiladas, deterioradas, que estão longe, como da terra ao céu, do verdadeiro homem — tranquilo, poderoso, enérgico, que afirma o seu direito de ser o senhor em relação à natureza não em seu próprio nome ou em nome do seu pequeno grupo, mas em nome de toda a humanidade.

E no outro lado, no campo dos escravos (não falo evidentemente das pessoas das classes exploradas, que se elevaram até à consciência socialista, falo da pequena burguesia medíocre, incluindo a intelectualidade, e em parte de certas camadas de operários e camponeses), também aí o homem está terrivelmente mutilado. Em primeiro lugar, esse homem é extraordinariamente despersonalizado. Aqui, o individualismo consiste na cupidez, no desejo de puxar para si o máximo de meios de subsistência, no ódio para com o concorrente, para com o vizinho seja ele quem for. Com este tipo de individualismo, o colossal instinto gregário próprio deste meio é o conformismo perante a ordem vigente, a aceitação sem críticas de todas as modas e de todos os preconceitos

Essa despersonalização da multidão salta aos olhos de maneira extraordinária na Europa, muito mais que entre nós. Se por exemplo entre nós, mesmo após a revolução, podeis notar ainda semelhantes manifestações de instinto gregário, é numa proporção incomparavelmente menor. Ao passo que, entre eles, vedes pessoas estandardizadas segundo modelos definidos, que se parecem umas com as outras de maneira incrível e que aspiram a parecer-se umas com as outras: têm medo de que se suponha que eles possam ser de uma qualquer forma diferentes uns dos outros, que eles não sejam *comme il faut**, que não sejam *anständig***, isso seria inadmissível. A social-democracia não se diferencia muito deste pântano pequeno-burguês.

Se examinardes de mais perto esse velho tipo humano dominante no mundo burguês, vereis que lhe é inerente uma inacreditável estreiteza de espírito. Ele está ligado às grandes questões pelos jornais que recebe todos os dias, aos quais dá uma vista de olhos indiferente e deita fora. E durante o breve momento em que lê o jornal ele roça pelo mundo, entrando a seguir de novo na sua concha, no seu casaco que lhe é tão indispensável como a casa para o caracol e aí vive ele metido com os seus interesses quotidianos mesquinhos.

Aqui está quem é esse homem velho, do ponto de vista geral.

Há ainda a acrescentar o que segue: é muito difícil para o homem viver no velho mundo. Com certeza que, viver no nosso período de transição, é difícil. Mas nós estamos no bom caminho, e os nossos sofrimentos são criadores, ao passo que, entre eles, esses sofrimentos não param, não se vê vindo de parte nenhuma o anúncio de algo de melhor. Pelo contrário, por cima de tudo domina o lema: «era assim, será assim» e por consequência *lasciate ogni speranza* — «abandonar toda a esperança»[8].

Devemos compreender o mundo. Em última análise, o mundo é grande, maravilhoso e diversificado, mas não tem sentido e ninguém pode encontrar-lho, ninguém pode, além de nós e vós, dar a inteligência e a justiça à existência.

O proletariado é, certamente, o tipo de transição entre o antigo e o novo. O proletário é o único ser humano, e o seu

* Em francês no texto.
** Em alemão no texto (significa « como deve ser »).

colectivo é a única força social, que pode organizar as forças progressistas da humanidade para destruir o mundo no qual existem senhores e escravos. Como se sabe, o proletário sozinho não é nada. Só se torna uma força e, portanto, uma força mundial, integrado nas massas. É assim na produção, é assim na luta profissional, é assim na luta política.

O proletariado age como massa, o seu carácter de massa é-lhe indispensável, e o próprio capitalismo que fornece a produção juntamente com as massas organizadas, educa-o neste espírito. A locomotiva, fabricada na fábrica, não é feita por Pedro ou Paulo, mas por um colectivo solidário e racionalmente organizado. Isso forma no proletário os traços fundamentais do homem do futuro...

O proletariado, classe explorada e que não aspira a qualquer exploração dos outros, é por si mesmo o princípio activo, o mais solidamente organizado, planificado, para levar colectivamente a bom porto a reorganização da sociedade. Por isso ele se não sente cidadão de um país definido; está impregnado da ideia de que o proletariado só pode vencer na luta mundial; é internacionalista.

São estes os traços que tornam o proletariado capaz de conduzir a humanidade para o mundo do futuro.

Mas o proletário não deixa de ser também um tipo de transição.

Se mais minuciosamente vos debruçardes sobre o assunto, dar-vos-eis conta de que nem todo o proletariado faz parte da vanguarda do movimento proletário, que existe nele uma parte atrasada que se alia estreitamente à pequena-burguesia, e que no domínio da vida familiar, e segundo muitas outras características, existe em quase cada proletário uma mancha sombria no seu carácter, na sua personalidade que o prende ao antigo mundo. Por consequência, ao mesmo tempo que age sobre os outros, ele deve também realizar um enorme trabalho sobre si próprio.

Marx dizia que o período da revolução social será longo (algumas dezenas de anos) e que o proletariado, ao mesmo tempo que iria mudando o mundo, mudar-se-ia também a si próprio durante esse período. Para abordar a questão da educação devemos absolutamente recordar esta tese — o aperfeiçoamento do ser humano...

Sabemos que as revoluções surgem na sequência de situações

sociais determinadas, que os destinos da humanidade se desenvolvem em conformidade com leis. Mas a fundação do socialismo, como o dizia Engels, é o salto do reino da necessidade, em que estas leis espontâneas dominam o ser humano, para o reino da liberdade[9], isto é, para o reino da livre determinação do homem, não do homem individual, mas do homem colectivo; esse salto não irá produzir-se desto modo: num dia determinado, a uma certa hora, é anunciado: camaradas, cá está o socialismo! De uma só vez as leis espontâneas são abolidas e o homem começa a ser senhor de si mesmo. Não, este processo dura décadas e chama-se *organização das vontades humanas*. O homem depende de maneira geral das forças inorganizadas, porque a multiplicidade das vontades tem aspirações contraditórias, porque a sociedade humana se apresenta como algo de semelhante à matéria gasosa — cada homem-molécula esbarra em todos os cantos, choca-se com os seus vizinhos, e agita-se de maneira desordenada, caótica. Estruturar estas moléculas, conferir-lhes uma orientação única, um esforço constante para uma finalidade, é aí que reside o problema. E quando as vontades humanas estiverem organizadas na unidade, quando agirem como um feixe de energias coerentes, então talvez nada estará em condições de se opor a elas, mesmo as leis espontâneas da natureza. Sabemos já em que medida o indivíduo, consideravelmente mais fraco que essas forças da natureza, se serve delas como instrumentos, como um agulheiro, forçando-as a uma viragem, por vezes sob a imperceptível influência da sua própria força confere ao seu desenvolvimento uma direcção e um carácter completamente diferentes. Não podemos prever os limites da acção dos homens sobre a natureza, quando eles deixarem de se bater uns contra os outros e intervierem como uma força única organizada. Daí resultará uma potência em rápida progressão de incrível alcance.

A nossa organização soviética, a nossa organização do partido, o nosso Estado, instituição cultural que constroí o socialismo, são, nesta via uma etapa bem determinada. Trata-se, naturalmente, de uma das primeiras etapas, pois ainda existem entre nós muitas lutas intestinas e caos interno, estamos ainda longe de ser um colectivo efectivamente bem organizado. Mas devemos tender para essa organização, e temos possibilidades muito precisas de desencadear uma acção consciente e organizada agindo sobre os elementos espontâneos sociais.

Na medida em que falemos da criação de um homem novo, fica perfeitamente claro que, do ponto de vista da *influência consciente sobre o curso do processo educativo,* a nossa escola surge como uma das tarefas essenciais. Vladimir Ilitch dizia que é precisamente no campo da escola que transformaremos o velho mundo. Muitos consideraram isso como palavras amáveis que Vladimir Ilitch teria pronunciado perante o I Congresso dos Docentes[10]. Não é nada disso. A vitória definitiva será efectivamente alcançada pela escola, e o primeiro esboço autêntico da sociedade socialista será a escola socialista. É por isso que é necessário prestar especial atenção à escola.

A nossa escola é pobre; forma-a um velho pessoal docente, cuja parte melhor tenta transformar-se segundo o novo estilo; mas, por um lado, isso não é fácil, e, além disso, só a parte melhor se renova, ao passo que a pior, bastante importante, não o tenta. O docente novo formamo-lo com os nossos fracos meios e os nossos míseros tostões. Nestas condições, não devemos espantar-nos das gritantes insuficiências que ainda existem na nossa escola.

À pergunta: estará a escola estatal construída para assegurar a instrução da nova geração no espírito do socialismo? pode responder-se que para esse fim estamos na posse das bases de conquistas, de êxitos parciais. Não se deve sonhar que é possível reconstruir de chofre a escola numa sociedade que, sob muitos aspectos, é ainda semelhante à antiga. Para isso é preciso travar uma grande batalha, formar um novo pessoal e ter meios enormes.

Ela vai fluindo, a corrente humana, agitada e suja, corrente nauseabunda mas, também, poderosa. Corre atravessando gerações, e as novas gerações assimilam a experiência das mais velhas, sobem para cima dos ombros das antigas, integram tudo o que tem valor, o que foi adquirido por milhares de gerações, mas também deitam mão dos preconceitos, das doenças, dos vícios, de todo o sebo, porcaria, fedor. É preciso pôr um filtro em qualquer parte, é preciso instalar algures uma rede que deixe passar tudo o que tem valor, toda a corrente impetuosa, com toda a sua experiência a as suas conquistas, e retenha a porcaria, o sebo, o fedor. Esse filtro não pode ser outro senão a escola.

O pedagogo é aquele que deve transmitir à nova geração tudo o que os séculos acumularam de válido e não deve transmi-

tir os preconceitos, vícios e doenças. É essa a importância do pedagodo. Dai-lhe, então, grandes meios, tomai consciência de que, por intermédio das suas mãos, fazeis crescer o ramo vivaz em nome do qual lutamos, em nome do qual existimos, e sem o qual não valeria a pena viver nem lutar. É o que de mais importante há na nossa luta.

Ainda não tomámos consciência disso. Mas devemos fazê-lo. Só então será possível formar o homem novo.

Não estou a pretender dizer que a escola é a forma única, absoluta, preponderante da formação do homem novo. Sei muito bem que as organizações da infância e da juventude são, pelos seus princípios, igualmente importantes.

Não falarei da organização do Komsomol: ela diz o que tem a dizer por sí própria. Nos últimos tempos tive a impressão de que os komsomòis se aproximaram, pelo menos, das forças do partido, que esta geração se tornou comparável à nossa e talvez comece até a ultrapassar a nossa. Uma enorme quantidade de pessoas cheias de talentos, um notável conjunto de admirável bom-senso (um bom-senso de autênticos adultos) e grandes reservas de juventude e de idealismo prático — que magnífica geração!

Os komsomois conhecem perfeitamente todas as suas insuficiências e estão atentos em relação a elas. Quanto ao movimento dos pioneiros, o caso é outro: se o Komsomol tem só por si bastante força, pode não havê-la no que concerne aos pioneiros: evidentemente que estes não podem tomar conta de si. É nítido que a nossa organização infantil sofre nos tempos que correm um mal-estar, não conseguimos dar-lhe um conteúdo que não esgote os nossos jovens (e nós esgotamo-los), que efectivamente os interesse de modo efectivo e vivo e os atraia para este meio, para este cadinho onde na realidade se forja o homem. É uma enorme tarefa. As forças do Comissariado do Povo para a Instrução bem como as dos pedagogos devem ser mais puxadas para esta empresa. Há que dar grande atenção à nossa organização infantil, já que a escola, até pela sua pobreza e pelo corpo docente na sua maioria em atraso, não pode, sem o apoio de uma organização infantil de vanguarda, cumprir a sua tarefa: educar a nova geração.

O que é então esta palavra «educação»? Está ligada, em todas as línguas (*Bildung, education,* etc.), à ideia de que se encaminha a criança para uma finalidade, que se está a formá-la em função de determinado ideal. No processo educacional a criança aparece como matéria-prima, como um material ao qual se tem de dar uma determinada forma, que é preciso «formar». Sabeis que em ninguém existem formas universais pré-determinadas, cada classe forma a criança consoante o seu ideal de classe. Eis porque o *conceito de educação é um conceito profundamente de classe*: a educação de um cavaleiro, a de um burguês e a de um proletário são completamente diferentes.

No conceito de educação estão contidos dois métodos: a instrução e a educação propriamente dita...

Quando fiz uma conferência em Berlim sobre as bases do nosso sistema pedagógico (presidida pelo presidente do *Reichstag* Löbe)[11], disse que a nossa escola tinha ultrapassado as contradições individuais e sociais, ao passo que a escola ocidental estava a cair, inevitavelmente, num desses dois abismos. Dizeis que a escola deve afiar unhas e dentes do ser humano para que ele possa fazer carreira, que a escola lhe deve dar tudo o que é preciso para que ele construa por si mesmo a sua carreira (deste ponto de vista é uma escola liberal), ou então declarais, com Foerster, que se deve educar o homem para que ele sirva a pátria, para que em qualquer momento ele esteja pronto a sacrificar-se por ela, e consequentemente, que é necessário desenvolver nele não a possibilidade de fazer carreira mas o instinto de submissão...

Nós não temos necessidade de semelhante «patriotismo», nós dizemos: aí está em que situação se encontra a Humanidade, aí está por que é que, apesar dos progressos da ciência e da técnica, ela é infeliz, e aí está por que é que se deve fazer de modo a que ela seja feliz. E dizemos sem rebuços ao nosso aluno que, para que se sinta digno, para que se sinta um homem, para que atinja a felicidade, ele deve levar a cabo a revolução; e para isso é preciso a disciplina, é preciso a adesão, é preciso uma organização, e uma organização mundial. Pois bem, imaginai que as minhas palavras foram abafadas por torrentes de aplausos, se bem que não houvesse um único comunista entre o auditório e, a bem dizer, até mesmo muito poucos sociais-democratas. Isso é a prova evidente da profundidade e da justeza das nossas ideias. Vê-se, não é possível contraditar a nossa argumentação, ela é em si a própria lógica, nada se pode contra ela.

A propóstito do concreto ou do universal, temos com o nosso

materialismo dialéctico um verdadeiro método assente na autenticidade.

Nós somos realistas, devemos fazer um trabalho realista. Em cada domínio, para cada assunto determinado é preciso ser-se especialista, é preciso ser-se um artesão que saiba do seu ofício. Detestamos as palavras ocas, detestamos o superficial, temos necessidade de verdadeiros trabalhadores, exigimos um trabalho autêntico, para cada tarefa é preciso examinar atentamente os dados concretos.

Mas no nosso caso a mais pequena tarefa inscreve-se em objectivos colossais. Podemos dizer que varrer o pátio da fábrica, apanhar um velho tijolo caído no chão, ou pedaço de vidro, é um dos mais modestos trabalhos. Pois entre nós ele reveste-se de um carácter mundial, o da instalação da nossa economia, que é a chave da revolução mundial. Entre nós, quando o torneiro aumenta a produção está a participar na grande batalha das trevas contra a luz e o seu peso na balança vai reforçar o prato onde está a luz. Só podemos exigir um trabalho concreto, entusiástico, intenso, quando ele foi iluminado por esta ideia geral, quando esta ideia geral existir no cérebro humano, quando, como o sol, dardejar os seus raios por sobre o tal trabalho feito pelas mãos calosas do artífice.

É por isso que o materialismo dialéctico, com a sua vitória sobre certas contradições, é o princípio que, em todos os aspectos, inclusive no domínio da educação, nos dá enormes possibilidades e continua a ser o nosso leitmotiv.

A cultura física é um dos primeiros problemas da educação do homem novo. É aqui necessária uma grande revolução. Se bem que eu esteja profundamente consciente de que a educação física é uma preocupação de primeira plana, e se bem que muitas coisas dependam do Comissariado do Povo para a Instrução neste domínio, temos à nossa frente um enorme trabalho, e com certeza que nada conseguiremos se o partido, o Komsomol e a opinião pública não nos apoiarem. Entre nós, actualmente a educação física na escola, no quadro da formação da nova geração, está a ser escandalosamente desleixada. É algo como a sombra da velha ginástica, por vezes mesmo da ginástica militar, a que os nossos horários apenas destinam muito poucas horas. Em vez de pormos em primeiro plano a preocupação de o pedagogo comunista tudo fazer para que as nossas crianças gozem de boa saúde, o sol e ar puro suficientes, para que se

desenvolvam na perfeição, dizemos: como vamos meter neste maldito horário duas horas de ginástica por semana? E fazemos o convite ao velho comandante de companhia que vai ensinar as nossas crianças a fazerem exercícios. Há que mudar radicalmente a nossa maneira de abordar esta questão. . .

Devemos, em plena consciência, conferir a nossa ginástica um carácter rítmico, colectivo. As actividades colectivas, que se desenvolveram nos «sokol» partindo do princípio nacional e em parte do sentimento estético (a beleza das pessoas que agem em simultâneo), devemos assimilá-las para nós. Esses milhares de pessoas que, com extrema precisão, realizam movimentos bem definidos e com perfeito carácter de conjunto — aí está uma maravilhosa escola, uma escola materialista do colectivismo.

Os jogos colectivos, o desporto colectivo, a competição aberta, mas sempre nos limites da camaradagem, sem excessos selvagens, sem grandes prémios ridículos, devem servir-nos de base para a nossa cultura operária, social, mas também militar. Amaldiçoamos a guerra, odiamos os canhões, não queremos ter exército, mas, enquanto nos ameaçarem, devemos estar prontos para nos defendermos. Por isso deve ser reconhecido na nossa ginástica o elemento militar, por isso se deve introduzi-lo por formas apropriadas nas crianças bastante jovens.

A educação física deve ser assim organizada, e os nossos especialistas de educação física elaboraram muito bem o plano geral deste sistema. Na prática ele não foi aplicado, em numerosos casos, e é preciso aplicá-lo porque é uma condição importante para a formação do homem novo.

Há uma coisa não menos importante: a disciplina do trabalho. Entendo por isso não só o trabalho escolar, o somatório das aulas, os conhecimentos adquiridos com dificuldade. Isso é importante, mas não é o essencial. Falo agora do trabalho físico.

O trabalho físico ocupa na escola um lugar muito pequeno: elaborámos o princípio da escola politécnica única do trabalho, mas deste plano inicial quase nada ficou. No nosso programa do Conselho Científico de Estado, apenas mantivemos o princípio de base da escola de Marx. Na nossa escola de tipo corrente, as oficinas de trabalho manual foram completamente omissas ou negligenciadas. Existem de facto em algumas escolas de nível elevado, mas de ordinário elas desempenham um papel de segunda ordem. Assim, a disciplina de trabalho, a atitude perante o tra-

balho são negligenciadas, quando no entanto sem dúvida que poderiam aumentar o interesse pela escola. Seria muito importante que em cada escola de aldeia as crianças aprendessem não só a ler e a escrever, mas também alguns trabalhos do campo, estudassem carpintaria, correaria, serralharia.. As necessidades dos camponeses são em quantidade colossal e os artífices vão desaparecendo sem que ninguém os substitua. Só muito recentemente foi instituída a aprendizagem. É por isso que actualmente existe entre nós uma enorme crise do artesanato rural. Além disso, o ensino de diversos trabalhos manuais confere à escola um carácter politécnico, permite a verdadeiros mestres, bem preparados, mostrar a multiplicidade dos fenómenos naturais e daí deduzir toda uma série de leis — é assim que deve pôr-se correctamente o princípio da escola do trabalho.

Falámos de tudo isso neste período ao mesmo tempo feliz e infeliz, quando voávamos, qual Ícaro, nas asas de cera do nosso entusiasmo revolucionário. Essas asas de cera derreteram e pouco a pouco fomos descendo à terra de pecado. Mas há que lembrar que o fizemos para de seguida podermos de novo elevar-nos, diminuímos por momentos as nossas exigências para com a escola para depois nos abalancarmos num impulso melhor...

A educação artística é um outro enorme tema da educação. Neste domínio, quase nada se faz. Quando no Comissariado do Povo para a Instrução foram elaborados os princípios da escola soviética, dispensámos grande importância à educação artística. Seguidamente, por falta de meios, nada ficou da educação artística, salvo aqui e ali aulas de canto, um pouco de teatro ou desenho de arte, e alguns dos meus colegas de espírito realista até me disseram que a predilecção pela educação artística se devia ao facto de o Comissário do Povo ser um original apaixonado pela arte que queria introduzi-la na escola, mas que na realidade isso era a quinta roda da carroça, como a gente sabe. Quando formos ricos, então pode pensar-se na arte.

Este ponto de vista denota uma extrema ignorância. A educação artística é um factor de educação particularmente importante, e não só porque é agradável desenvolver no aluno este ou aquele dom artístico, para que ele possa cantar, tocar violino ou desenhar bem, e também não só, como com frequência dizem os pedagogos burgueses, para desenvolver na criança a capacidade de fruir a natureza e as obras artísticas que lhe permitam sentir-se feliz.

O importante não reside nisso. O importante é que quase não existe outro meio de educar as emoções humanas e, por conseguinte, a vontade humana. Claro que é necessário ligar a educação à vida social. Mas notem que as festas não se compõem, do princípio ao fim, senão de elementos artísticos. A própria vida, tal como ela é, tão caótica e contraditória que mal podemos servir-nos dela com base pedagógica, é preciso organizá-la. E essa organização podemos sobretudo consegui-la graças à arte: música, literatura, teatro, cinema, artes plásticas. Visto que colectivamente são cridas pelas crianças obras de arte, ou por elas assimiladas, elas vão produzir na sua consciência uma impressão indelével. A este propósito, o génio de Tolstoi foi plenamente expresso nesta definição: a arte é antes de mais uma organização de palavras, de sons, de linhas, de cores, etc., que dá como finalidade comunicar a uma massa de ouvintes, de espectadores, de leitores, etc., os estados de alma, os sentimentos, as emoções do autor[12]. Isso é principalmente força de comunicação, é o elemento importante que difunde a imitação, e se o pedagogo de modo nenhum é artista, de modo nenhum será pedagogo. *Ser artista* significa, antes de mais, organizar os meios de expressão que ajam directamente sobre os sentimentos humanos, e transformá-los. E a arte é a expressão suprema desta espécie de propaganda, desta espécie de influência que suscitam nos outros reacções. É por isso que a arte se reveste de tão enorme importância; ela provoca, cultiva, organiza as simpatias do indivíduo em relação ao seu meio. Ela leva à compreensão, ao amor, ao ódio, a reagir de modo vivo à existência das pessoas, dos animais, das coisas, ao passado, ao futuro; e se para isso pudermos utilizar a arte antiga, escolhendo nela os elementos que nos convêm, devemos desejar ainda mais que a nossa própria arte se desenvolva, por intermédio da qual serão expressas as *nossas* ideias, os *nossos* princípios, a *nossa* maneira de ver, e que terá uma colossal importância educativa.

Além dos elementos da cultura física e da arte, é necessário introduzir nos processos educativos elementos de disciplina. A vontade humana cresce ao ultrapassar os obstáculos. Não podemos educar as crianças de maneira a apenas lhes propormos prazer. Mais tarde elas vão ter de ultrapassar obstáculos muitas vezes com esforços e sofrimento. Para isso é precisa disciplina, é preciso que o homem saiba dominar-se, saiba sujeitar-se a coisas desagradáveis em nome de uma finalidade que ele ache

salutar. A forma mais elevada de disciplina é a autodisciplina. Quando o indivíduo tem um carácter suficientemente sólido, obriga-se a si mesmo a suportar certas dificuldades para atingir os seus fins. Mas se não possuir a vontade suficiente para isso, se não se mostrar bastantemente capaz de autodisciplina (não só a criança, mas também o adulto), então é preciso ajudá-lo.

Para a criança, há duas fontes de ajuda: o colectivo de crianças e o pedagogo. O pedagogo é indesejável como educador directo; é melhor quando ele age desenvolvendo na criança os princípios de autodisciplina ou, se tiver autoridade, se torna, digamos, presidente do colectivo infantil, e através disso adquire essa disciplina consciente que permite que sejam atingidos os fins educativos. O colectivo deve ser a fonte da aquisição da disciplina. Vale sempre mais que os indivíduos isolados. No colectivo podem sempre encontrar-se grupos nos quais nos apoiemos para exigir uma certa disciplina. Há que seguir esta via. Há que desenvolver aqui o sentimento da honra.

De modo nenhum tenho medo desta expressão. O revolucionário burguês Robespierre dizia: «A nobreza tinha a honra, mas nós temos a honestidade». E nós, os proletários, temos também a honra. É, aparentemente, um processo dialéctico.

O comerciante burguês que não engana na mais pequena polegada o cliente que lhe compra fazenda é digno de ser chamado pequeno-burguês honesto.

A honra da nobreza era totalmente diferente. Como a nobreza possuía importantes prerrogativas agressivas e era uma classe belicosa, conquistadora, era preciso que o indivíduo soubesse disciplinar-se, sumbeter a personalidade aos interesses da sua classe, para lhe dar mais força.

Nós estamos a resolver enormes tarefas históricas, e a personalidade deve estar pronta para se oferecer em sacrifício pelos objectivos comuns. Estar pronto para morrer por eles é pouco, nós exigimos mais: exigimos que se viva por estas tarefas, que por elas se vivam todas as horas da nossa vida. V. I. Lénine dizia: modula o teu comportamento pelas normas morais básicas do proletariado. E para as normas morais básicas do proletariado é bom o que leva à vitória do proletariado e dos seus ideais, e mau o que a isso se oponha.

Há pois que desenvolver o sentido da honra.

É preciso desenvolver o sentido da honra desde a mais tenra

idade. O colectivo deve ser o órgão formativo segundo esta orientação, e se o rapazinho ou a menina mentiram gravemente, perturbaram o trabalho colectivo, se o mais forte foi violento para com o mais fraco, se deram provas de anti-semitismo, devem sentir vergonha diante de todos os seus camaradas, devem sentir-se indignos de ser membros desse colectivo. E précisoque o pequeno ser humano core de vergonha quando tiver de reconhecê-lo perante o seu colectivo.

Eis o que para nós significa o sentido da honra. É uma enorme força de disciplina no interior de um colectivo. E se o pedagogo consegue essa disciplina, conseguiu já muito.

Baden-Powell, organizador dos escuteiros, soube maravilhosamente desenvolver neles o sentimento da honra escutista[13]. Ainda mais devemos nós, pois, fomentar este sentimento no nosso movimento dos pioneiros. Lembro-me de ter cavaqueado com alguns pequenos pioneiros, e de ter-lhes perguntado: então, nenhum de vocês fuma? Responderam eles: para um pioneiro, é *vergonhoso* fumar. E isto dito num tom tão decidido, tão enérgico, que era evidente que a palavra «vergonhoso» não era pronunciada de ânimo leve, e que era verdadeiramente vergonhoso ser fumador. E a vergonha é uma força elaborada pela humanidade ao longo dos séculos, a vergonha é o resultado inevitável das exigências da evolução da sociedade. É por isso que penso que nada temos a temer da palavra «honra», e que devemos desenvolver essa honra corporativa, de classe, tanto no adulto como na criança.

Para formar o homem novo, devemos dar uma muito viva atenção a esse escândalo que existe ainda na vida corrente, o de humilhar a mulher. De modo nenhum poderemos avançar se, em primeiro lugar, não dermos à mulher a possibilidade de se desenvolver livremente e, depois, se a família continuar a explorá-la[14]. Por vezes, com efeito, não se sabe verdadeiramente com que palavras exprimir o nosso desprezo, a nossa indignação ao ouvirmos este comunista, aquele Komsomol falar da questão sexual e do comportamento para com as mulheres. Neste aspecto, em muitos de nós está ainda latente o explorador bestial a ponto de podermos colocar lado a lado este género de comunista e um qualquer burguês. Lénine sabia-o, Lénine censurou-o, e devemos agora denunciar este crime.

Por vezes isto é expresso sob a forma do que se chama liberdade de relações entre os sexos. O homem tem tendência para

maquilhar essa «liberdade» dos sexos. Não quer ter nada a ver com a família porque, parece, a família é um assunto da burguesia. É necessária uma liberdade total. Surgiu a teoria do «copo de água», isto é, a de conceber estas relações como mera satisfação das necessidades fisiológicas. Mas as crianças nascem das mulheres e não dos homens, além de que o homem não sofre nada e a mulher sofre enormemente. . .

Isto no que respeita às relações extrafamiliares. No concernente às relações familiares, Vladimir Ilitch salientava com a grande clarividência: demos a igualdade à mulher, mas não a libertámos do trabalho doméstico. Naturalmente que o marido pode ajudar a mulher, e é aí que as relações de camaradagem podem fazer muito. Mas a solução radical do problema reside na reforma completa da nossa vida quotidiana. É por isso que devemos dar mais atenção à construção de novas casas de habitação, à alimentação pública; é preciso criar lavandarias colectivas, suprimir o que, com a preocupação nas crianças, exige enormes esforços físicos.

A economia doméstica que, segundo a definição de Lénine, é a mais desorganizada, a mais escravagista, a mais antieconómica e desperdiçadora, deve ser condenada à morte; pouco a pouco, começando pela cidade, depois no campo, esta economia doméstica deve ser reduzida a zero. É uma condição necessária para a edificação do socialismo. Sem isso, não atrairemos para a construção do socialismo uma enorme quantidade de mulheres e não poderemos promover a igualdade dos sexos. . .

Devemos transformar a nossa vida corrente de individualista em social. O desenvolvimento do homem novo depende muito da organização social, fora das fábricas e das oficinas, fora da esfera que é destinada apenas a garantir a manutenção do processo de vida. É por isso que os clubes devem merecer toda a nossa atenção. Não vou deter-me especialmente nisto, todos compreendem agora a importância desta questão. Neste domínio já avançámos muito; em parte nenhuma do mundo a construção democrática dos clubes atingiu tanta envergadura como entre nós, se bem que se possa ainda atingir muita mais.

Simultaneamente, toda a nossa nova construção habitacional, toda a orientação da nossa política cultural devem ser de tal modo que em nome do homem social se não esqueça o homem individual. Têm de ser reconhecido para cada indivíduo o direito a uma divisão onde ele possa instalar-se segundo as

suas capacidades pessoais, onde ele possa isolar-se; o direito à família vivendo individualmente mesmo na sociedade socialista, em que a família pode não ser uma necessidade; a sociedade pode educar as crianças, mas no entanto, se o casal deseja viver uma vida íntima, é preciso que para isso esteja prevista toda a espécie de possibilidades. Não deve representar-se o socialismo como sendo uma colectivização do indivíduo pela qual se culminaria numa qualquer exterritorialidade para ele —estaria inteiramente voltado para o exterior, constantemente virado para as pessoas, ser-lhe-ia proibido ficar em solilóquio consigo mesmo, viver uma vida íntima e desenvolver a sua individualidade. Não é verdade. No livro de Fulop-Miller sobre os bolcheviques (um livro enorme e magnificamente ilustrado), diz-se que os bolcheviques leninistas recusam o direito ao desenvolvimento individual, à originalidade e à vida pessoal, e que só Lunatcharski é doutra opinião, mas que ele fez editar a sua brochura sobre este tema em Berlim sob as iniciais N.N. porque tinha medo de a assinar abertamente com o seu nome.

Claro que não fiz sair qualquer brochura sob as iniciais N.N. mas sempre exprimi abertamente, tanto nos meus relatórios como na imprensa, a ideia de que o socialismo se propõe formar um indivíduo sólido e não esmagá-lo e rejeitá-lo. Dezenas de outros camaradas igualmente o disseram. Sempre defendemos com firmeza o ponto de vista de que a individualidade se expande mais em socialismo e quando, no início desta conferência, denunciei o instinto gregário das massas na Europa Ocidental, tinha em vista a textura «em grãos», característica do socialismo. Aqui se desenvolvem individualidades originais, capazes de trazer algo de novo ao concerto geral, como numa orquestra onde cada voz segue a sua linha, e todas juntas criam harmoniosamente uma sinfonia.

Alguns põem-nos a questão: «Mas não estaremos a recuar? Não notamos sintomas de desmoralização, de cansaço?» Os jornais dão-nos conta de uma violação num dos lares de jovens de Moscovo, estamos ao corrente de toda a espécie de conflitos e de escândalos entre a juventude, mesmo nos komsomois. Sem dúvida alguma que existem nas nossas escolas de mais alto nível destes detestáveis antros que nos mostram que está a encetar-se um processo de desmagnetização, e que estamos a regredir.

Naturalmente que existem entre nós fenómenos destes, mas afirmo que eles não são dominantes, que não são eles que dão

o tom nem que determinam a nossa progressão. Mas acontecem. Porquê? Porque vivemos um período de transição.

Lutamos contra a natureza, contra a nossa pobreza, pelas fontes da nossa existência e do nosso progresso. Estamos confrontados com uma tensa luta contra o nosso inimigo de classe: os elementos burgueses que se esforçam por fazerem pouco a pouco pressão sobre nós; os restos ou os acólitos da grande burguesia que se encarniçam para nos prejudicarem; batemo-nos contra a mesquinhez, contra a incultura, a incultura da pequena burguesia; batemo-nos particularmente contra o atraso no campo. Essa incultura, como um tumor canceroso, faz avançar as suas ramificações e tentáculos até ao âmago do organismo do partido, até ao nosso próprio coração. Travamos actualmente uma luta incessante e sem piedade contra tudo isso. No primeiro período da batalha revolucionária, tínhamos o inimigo diante de nós, batíamo-lo, recebíamos ferimentos, muitos pereceram, mas estávamos frente a frente, tudo era claro. Mas já não é assim. A roda da história rodou de outro modo e exige de nós não só a destruição mas também a criação. A história impôs essa exigência também à nossa juventude. Mas sabemos nós construir? Não, é preciso ainda estudar durante muito tempo e sem parar. E não podemos proporcionar o ensino a todos. Um pouco mais de metade dos alunos passam da escola elementar para estabelecimentos de ensino superior e para as faculdades operárias, mas uma enorme parte dos alunos, devido à nossa pobreza, não continuam os seus estudos; essas pessoas de instrução incompleta acham-se com frequência no rol dos desempregados. Até os que estudam se encontram em más condições: sem manuais, em institutos mal equipados, sem uma boa preparação prévia, com bolsas, no melhor dos casos, irrisórias. É preciso não esquecer quanto é incrivelmente difícil esta tensão colossal das forças: estudar e ao mesmo tempo cumprir as obrigações sociais, porque não se pode perder o contacto com a nossa classe, senão tornamo-nos especialistas desorientados, deslocados, sem laços com as massas operárias e camponesas. Tudo isso cria novas dificuldades aos estudantes e aos alunos. Encontra-se por fim um trabalho: era mesmo esse que se desejava? Para este indivíduo não será aborrecido? Muito frequentemente, arranja-se um emprego de escritório, com obrigações técnicas que fazem com que todos os dias se pareçam uns aos outros.

Esta insatisfação com o trabalho, o aborrecimento levam à boémia, ao alcoolismo, ao deboche, e acicatados pela consciência de sermos pessoas superiores e não podemos mover-nos neste ambiente mesquinho, procuramos uma saída para as bandas da liberdade superior, da imoralidade, e tais fórmulas constituem o pequeno Evangelho da boémia. E quando não pode chegar-se à boémia, por falta de educação, então isso torna-se pura e simplesmente delinquência, arruaças, bebedeira e outros absurdos sem nome; também há deboche pela simples razão de que as pessoas se aborrecem, se sentem elementos desta sociedade, que avança, sentem-se atiradas pela borda fora.

Quer isso dizer, camaradas, que perdemos, no plano moral e cultural, muitas pessoas, feridas ou mortas em cada combate. Não podemos ir ter com o capitão antes da batalha e dizer-lhe: conquista a vitória sem mortos nem feridos. O mesmo acontece neste caso, não podemos andar para a frente sem perdermos pessoas que moralmente ficaram para trás...

A camaradagem é a chave maravilhosa que abre um grande número de portas aferrolhadas. Apoiar a tempo um homem que hesita, orientá-lo, sacudi-lo, levá-lo «ao bom caminho» num ambiente de camaradagem, tirá-lo do pântano no qual a pouco e pouco se afunda, é isso que é preciso. É necessário que as pessoas se preocupam umas pelas outras. A fracção da sociedade que está sã, moralmente forte, é responsável pela parte que se atola, e isso, muitas das vezes, porque está em más condições.

Lançar a palavra de ordem de revolução cultural denota o ritmo particularmente elevado da nossa progressão para a formação do homem novo. Denota também a verificação particularmente atenta dos princípios e das vias que até agora vimos seguindo...

Um homem que esteve muito tempo sentado já não sente a perna, mas, quando se levanta, sente um formigueiro na perna adormecida porque o sangue a irriga. Isso não é nada agradável, mas não significa absolutamente que se tenha sido atingido por uma doença, antes pelo contrário, é uma prova de convalescença. O mesmo acontece com a crítica que começou a ouvir-se com muita força no domínio do trabalho cultural: ela mostra que aí começa a afluir o nosso sangue soviético, o dos trabalhadores, e que esta parte parcialmente adormecida do nosso sistema entra agora no conjunto poderoso da vida soviética.

AS TAREFAS DA ESCOLA SOVIÉTICA NO PLANO DA EDUCAÇÃO*

A revolução socialista e as tarefas de educação

Estamos em vias de transformar radicalmente a sociedade. Esta reestruturação da sociedade — a revolução socialista, o «estabelecimento da verdade na terra» — ocupou durante muito tempo o espírito humano. Com efeito, ao lado da nossa ideia marxista-leninista da revolução socialista, houve toda uma série de outras correntes, e até correntes que constatavam a extrema insuficiência do regime social, burguês em particular, a ausência total de ética e de estética, a imperfeição do ser humano. Não vou aqui abordar a questão, de muito interesse, de saber como se formou essa noção, de saber que homem deve haver. Apenas salientarei que os outros reformadores sociais (os grandes, os pequenos, os individuais, os de massas) com frequência emitiram como hipótese que não se podia nem devia reformar a vida a não ser reeducando o homem, criança e adulto, por meio de determinada propaganda. Segundo eles, um homem perfeito é condição para desenvolver e corrigir a vida social.

Repudiamos abertamente este ponto de vista dos liberais e dos utópicos. Dissemos que, no seio da sociedade em que vivemos, não se pode atingir a regeneração da humanidade por meio de uma propaganda estética e métodos éticos, mesmo que tenham sido autorizados pelas classes dirigentes. O nosso esquema era outro: o proletariado, classe deserdada pelo capitalismo, classe que facilmente adquire a consciência de que é preciso unir todos os proletários da terra para tornar racionais a vida e os costumes da humanidade — mesmo estando ela própria longe de ter atingido a perfeição, pode no entanto tornar-se a única força revolucionária que, tendo tomado nas suas mãos o poder, submeterá à sua vontade ditatorial todas as outras forças e procederá à

* Texto abreviado.

reestruturação da vida. Marx exprimiu-o deste modo: a revolução social do proletariado levará um certo tempo; pelo espaço de algumas décadas o proletariado deverá modificar não só o meio ambiente, mas transformar-se a si próprio. E no fim deste processo, aquando do estabelecimento das formas socialistas, surgirá um tipo humano que será bem mais conveniente para a organização da vida do que o é hoje.

Podemos encontrar em Lénine preciosas indicações de como o processo educativo pode encurtar substancialmente o prazo da passagem da edificação do socialismo para a do comunismo. Salientava Lénine que seria uma ilusão, em erro fatal, se os comunistas e o proletariado pensassem que o socialismo apenas consistia em mudar as relações humanas oficiais, as leis, ou em mudar as relações materiais, começando pelas máquinas e continuando pelo habitat, pela organização da vida quotidiana e deixando completamente à margem a questão do homem. Lénine sublinhava que uma edificação que não conduza à transformação do homem está, por essência, privada de objectivo e de ideia motriz, e que mesmo do ponto de vista dos êxitos políticos e económicos do proletariado, é necessário a este, de imediato, sobretudo após ter tomado o poder, levar a cabo a revolução cultural. Porque a consolidação da consciência política e, em particular, o grau de influência do proletariado sobre o campesinato, sobre os trabalhadores intelectuais, dependam da maneira como as massas operárias forem educadas e formadas politicamente[1].

A educação política das novas gerações, que deverão tomar o lugar das actuais, está longe de ser tudo: as tarefas económicas exigem com não menor premência uma atenção em relação ao indivíduo. Reeducar os adultos, educar os adolescentes e as crianças são outras tantas premissas para ulteriores êxitos, económicos e políticos, sem falar do facto de que assim se transforma a vida dos homens, o que confere a todo o movimento proletário o seu verdadeiro sentido. É dentro deste espírito que o processo pedagógico ocupa um dos lugares capitais.

Vladimir Ilitch tinha razão quando dizia que a nossa geração será obrigada a empreender a reconstrução da vida dos homens se bem que esteja ainda atolada nos velhos preconceitos e nas antigas torpezas[2]. Somos pessoas mutiladas, ainda não somos socialistas: estamos sobremaneira a ver a tendência para isso, mas é com dificuldade que sabemos mais ou menos correcta-

mente adaptar o nosso comportamento àquilo que queremos.

As pessoas que viveram uma grande parte da vida ou pelo menos a juventude sob o antigo regime, muito dificilmente se libertam de toda a espécie de egoísmos e de otras «delícias» da vida burguesa individualista.

Os homens brilhantes, como, por exemplo, o era V. I. Lénine, espantam-nos pelo seu domínio de si mesmos e pela sua harmonia, que o homem mediano, mesmo o comunista, o proletário, estão longe de possuir. Por isso a nova geração, que é educada no clima da nossa vida não totalmente arrumada, deve ser formada o mais depressa possível e vir a tornar-se um conjunto de pessoas cujo carácter, hábitos e constituição física sejam conformes às exigências que nos impõe a sociedade socialista tal como a vemos.

O processo de educação, apesar da revolução, é ainda difícil. E não podemos garantir que a geração mais próxima de nós possa furtar-se à influência do antigo clima, visto que neste nosso período de transição ela é como um mar em fúria, ainda bastante sujo, banhando ilhas ou ilhotas nas quais se consolida já a ordem socialista. As dificuldades do trabalho de reeducação são enormes.

Que carácter reveste em geral o processo pedagógico na história da humanidade ou na história das civilizações, que sentido tem, e como é que este, nas nossas mãos, se transforma?

O homem distingue-se dos outros seres vivos pelo papel que nele desempenha a experiência socialmente adquirida e socialmente transmitida. Ao longo de 5000 anos, o homem, como todo o ser vivo, não mudou do ponto de vista anatómico e fisiológico. Se pegássemos num bebé nascido, digamos, em Londres este ano, e ele se criasse completamente isolado da civilização ambiente, o resultado seria um animal imperfeito, menos apto para a vida que os outros animais porque os animais recebem uma rica herança de instintos, o que não pode dizer-se do homem. Mas se se comparar o homem de há 5000 anos atrás com o de agora, ou um inglês de hoje e um selvagem, a diferença é colossal.

Essa diferença reside nos conhecimentos, no poder sobre a natureza, que se adquirem aquando do processo educativo, começando na posse da língua, da antiga civilização, etc.

A sociedade humana detém um enorme capital acumulado ao longo dos séculos, uma riqueza que aumenta sem parar. E

cada nova geração ocupa o andar de cima a seguir ao precedente, beneficiando assim de uma enorme herança não por sucessão, mas por aquisição, o que, para os animais, desempenha um papel prescindível, mas que para o homem é tudo. Isso cria um laço de extremo interesse e sólido entre as gerações. É como uma corrente histórica na qual confluíssem sempre novos indivíduos mas que apresentasse algo de único, porque os indivíduos assimilam o antigo através da escola, das bibliotecas, através de toda a organização económica, cultural, etc., e de seguida criam.

Porém, eis o que se passa na sociedade humana: o que é limpo, fresco, o material humano que acaba de nascer, tomando o lugar das velhas folhas murchas, assimilando as colossais conquistas do passado, contrai ao mesmo tempo as doenças desse passado. Se o homem nasce numa sociedade desconchavada, estropiada, essa sociedade, submetendo-o ao seu regime, deforma-o: todos os preconceitos, monstruosidades, insuficiências do velho mundo, fá-las o homem seus. Cada nova geração se não contenta com utilizar as riquezas do passado acumuladas, mas é contaminada pelas suas doenças (considero não as doenças físicas, mas as sociais). A nossa tarefa é a de interpor nesta corrente humana viva algum potente filtro ou, se a compararmos a uma corrente luminosa, algum prisma especial que dê a possibilidade de a nova matéria humana se armar de tudo o que a civilização criou de positivo, mas que não deixe passar as monstruosidades sociais, os preconceitos, as diferentes doenças, e deixe correr para jusante uma corrente perfeitamente limpa.

A nossa escola tem uma dupla tarefa: por um lado, proporcionar todas as conquistas do passado, pondo a tónica, como é bom de ver, na nova cultura, na ciência nova, antes de mais proletária, no marxismo, nas organizações proletárias, nas ideias comunistas, e, por outro lado, impedir à criança o acesso às ideias do passado, não a contaminar com aquilo contra o qual lutamos e que existe na velha sociedade. . .

Devemos assimilar toda a história da pedagogia e o seu mais actual conteúdo no mundo, mas sabemos que as suas orientações, como é óbvio, vão no sentido contrário às finalidades que nós propomos. Na melhor das hipóteses, confrontamo-nos com uma escola apolítica, a «escola da criança livre»[3], sem qualquer relação com a nossa que é a expressão directa de uma escola formativa e educativa de classe. Coube-nos a nós construir de alto a baixo esse edifício com as próprias mãos, e isso apesar

da extrema carência de materiais. As indicações que nos foram dadas pelos nossos guias podem ser reunidas numa delgada brochura, e utilizamo-las, essas indicações, como bússola. Mas uma bússola é pouco para construir um tão grandioso edifício.

Temos falta de meios não só para dar a todas as crianças uma formação e uma educação completas, mas até para construir uma escola minimamente satisfatória. Mesmo a nossa escola elementar não acolhe ainda todas as crianças, e no segundo grau a percentagem é insignificante. Gastamos actualmente com cada aluno, para a sua vida escolar, pouco mais ou menos 50% do que gastava a maldita Rússia czarista; pagamos aos nossos pedagogos do primeiro grau 75% e aos do segundo 50% dos seus irrisórios salários de antes da guerra. Isso esclarece as enormes dificuldades e as terríveis provas que ainda falta ultrapassar. A culpa não é de ninguém, visto que não podem ser repartidos de outro modo os magros dinheiros do Estado.

Objectivos da educação sob a ditadura do proletariado

O ensino está intimamente ligado à educação. As tarefas de educação e as tarefas de ensino são expressas pelo vocábulo geral de *instrução*. A nossa palavra *instrução* (em russo literalmente «formação» — *N. do Trad.)* e a palavra alemã *Bildung* dão com muita exactidão o sentido de tudo isso: considera-se a criança como alguém que ainda não adquiriu a sua «forma» definitiva, como um produto semiacabado, como uma matéria-prima bruta, e essa forma é preciso dar-lho. Se queremos dar forma a um qualquer material, temos de aplicar a fórmula de Marx segundo a qual o trabalho humano, mesmo o do artesão, se distingue do do castor, por mais esperto que seja, e do da mais hábil abelha, pelo facto de o homem no trabalho se antecipar na determinação da finalidade que a esse seu trabalho impôs[4].

O processo pedagógico é também um processo de trabalho, e é por isso que é preciso saber para onde vamos e o que queremos fazer com o material que temos. Se o artífice joalheiro estragar o ouro, pode voltar a fundi-lo, se estragar pedras preciosas, essas irão para o refugo. Mas o maior dos diamantes não pode a nossos olhos ter valor superior ao de um homem nascente. A corrupção de um ser humano ou é um enorme crime, ou uma falta enorme cometida por erro. Neste precioso

material há que trabalhar com uma perfeita precisão, tendo antecipadamente definido o que dele se quer obter.

Que homem queremos nós criar?

Grandes idealistas da pedagogia que, em certa medida, foram nossos predecessores e cujo ideal está, decididamente, próximo do nosso, levantaram o problema da educação nestes termos: *é preciso criar um homem harmonioso*, isto é, por um lado desenvolver (e satisfazer) as suas necessidades e, por outro, desenvolver todas as suas capacidades. Para tal, agir de modo a que essas necessidades e essas capacidades estejam em harmonia a fim de mutuamente não colidirem, para assim se formar um organismo coerente, tal como nos preocupamos, ao construirmos uma máquina, em que uma peça não estorve as outras, para que a sua eficácia atinja o máximo.

Geralmente se tem pensado que a especialização se opunha a isto. Rejeito este modo de ver, porque, se a especialização absorver o homem a ponto de nele destruir o humano, ela é uma doença, uma inépcia. Mas se a especialização revelar e der apoio ao particular papel que o indivíduo desempenha na sociedade, aí já ela não está em oposição ao ideal da individualidade harmoniosa. O homem deve receber uma instrução geral, deve tornar-se em alguém para o qual nada do que é humano lhe é alheio, mas para tal há que acrescentar a isto uma especialidade, ou várias segundo as suas capacidades, e não há aqui contradição.

Mas há contradição entre o homem harmonioso e o nosso século. Actualmente, educamos com vista a uma situação transitória, à luta, a uma luta encarniçada, o que não é uma situação harmoniosa. Poderíamos responder deste modo aos ideais dos grandes pedagogos (e Fichte compreendeu-o[5]): é debalde que as vossas ideias se concentram na criação de um homem harmonioso já que ele irá viver num mundo que o não é. Produzir-se-á então uma colisão em consequência da qual ele terá ou de abandonar esta sociedade e tornar-se eremita (porque toda esta sociedade o irá chocar, nada lhe proporcionará qualquer possibilidade de realização), ou então será uma espécie de Don Quixote, esbarrará nas esquinas pontiagudas da opinião pública, quedará perplexo diante das tarefas a cumprir, nas quais é preciso levar a cabo algo a que não corresponde qualquer harmonia.

Naturalmente que não temos por objectivo fazer eremitas, mesmo altamente cultos. Por outro lado, um homem harmonioso

não pode entrar numa batalha, ir à guerra. Poderemos nós, no momento que passa, formar um homem que odeie a guerra em geral, um homem «que ame a paz» à maneira de Tolstoi? Quando discutimos com pedagogos liberais, ouvimos aqui e acolá: «Quereis educar as crianças no espírito do ódio de classe. Não se deve falar às crianças de atrocidades, não temos o direito de suscitar nas crianças o ódio pelo seu semelhante. Que seja a vida a fazê-lo quando for necessário mas, para já, temos de poupar as crianças a isso».

Ao homem harmonioso numa sociedade harmoniosa, não será de todo necessário nem sangue nem atrocidades. Mas se, a despeito da época, não fazemos da criança um lutador, uma personalidade, isso deixar-nos-á enormemente embaraçados, *impedir-nos-á até de fundar a sociedade harmoniosa*. Devemos combater os nossos inimigos de classe e ultrapassar mil outros obstáculos travando lutas implacáveis, e temos necessidade de um homem de aspirações particularmente determinadas, capaz de criticar sem fraqueza, de empreender enormes esforças, capaz de se sacrificar ao mais alto grau a si próprio. Temos em vista objectivos harmoniosos, mas, no desenrolar da luta devemos ser outros. É preciso distinguir o socialismo em luta e o socialismo triunfante. O socialismo triunfante é a sociedade sem classes[6], ao passo que o socialismo durante a luta é a humanidade escravizada que arranca os seus grilhões vivos constituídos por corpos humanos e pela viva consciência dos seus inimigos de classe.

Queremos educar um homem que venha a ser o colectivista da nossa era, que viva muito mais intensamente a sua vida social que os seus interesses pessoais. O cidadão novo deve ter uma ardente percepção das relações político-económicas, características da construção do socialismo, vivê-las e amá-las, ver nelas o objectivo e o conteúdo da sua vida. A sua actividade, consequentemente, seja qual for a direcção em que se exerça (trabalho de organização ou simples trabalho físico), deve constantemente ser alumiada por essa chama e em conformidade com todo o colectivo. O homem deve pensar como *nós*, e ser o órgão vivo e conforme a uma parte desse *nós*. Todos os interesses pessoais devem ser relegados para segundo plano. No entanto, isso não significa que queiramos apagar as preocupações reais, as preocupações quanto à satisfação das *nossas próprias* necessidades, do instinto pessoal. Só dizemos que isso deve vir depois dos imperativos da vida colectiva.

Paralelamente, de modo nenhum tendemos para o instinto gregário, para a diluição da personalidade, para o apagamento da originalidade. De modo nenhum! Queremos que, numa base colectiva, os traços próprios de cada um sejam alvo de pleno desenvolvimento. É isso o garante de uma ampla repartição do trabalho na sociedade. Só uma sociedade com a força da diversidade dos seus diferentes indivíduos, constituída por individualidades claramente afirmadas, é verdadeiramente culta e rica. Uma personalidade de carácter gregário é facilmente dominada por toda a espécie de bonapartismo, de culto do chefe. O indivíduo gregário não pode reagir de modo crítico ao que a vida lhe impõe. Devemos fazer com que se expandam as características particulares, as capacidades do indivíduo, os hábitos racionais que ele próprio escolheu e que a sociedade lhe inculcou. Que devemos fazer? Educar um homem que verdadeiramente corresponda ao nosso grande período de transição.

Sobre a educação física

O materialismo dialéctico, ao qual somos fiéis, recomenda que se construa a nossa pedagogia com base em conhecimentos pedagógicos precisos. Devemos extrair da pedologia indicações perfeitamente claras sobre o organismo da criança e o seu desenvolvimento, sobre as tendências espontâneas da sua evolução. Temos necessidade de um exacto conhecimento do organismo da criança do ponto de vista anatómico, fisiológico e sociobiológico; assim ficaremos claramente a saber o que está na consciência de uma criança de 8 anos que chega à escola, e de que meio esse conteúdo é tirado. Tudo isso faz parte do objecto da pedologia científica, biológica e social.

É de todo evidente que quando se trata do organismo da criança é necessário colocar em primeiro plano os momentos do seu desenvolvimento anatómico-físico. A educação física da criança é a base de tudo o resto. Sem a aplicação correcta das regras de higiene, sem cultura física e desportiva bem organizada, não teremos nunca uma geração saudável. Deixando que seja a própria vida da criança a encarregar-se disso, uma vida que é terrivelmente desorganizada, pouco nos preocupando com a sua higiene de vida, cometemos um grande crime.

É necessário que compreendamos toda a importância desta questão. O desenvolvimento sexual da criança não pode ser

correcto, se ela for educada numa atmosfera asfixiante, se viver na porcaria, se o seu organismo se vir travado no seu desenvolvimento ou se desenvolver num sentido perverso. Não se pode educar uma geração sã do ponto de vista da sua capacidade de trabalho, se ela tiver uma musculatura flácida, um esqueleto incompletamente desenvolvido, um coração fraco. Ora, se agora centrarmos a atenção neste aspecto do assunto, depararemos com uma situação assustadora. E não se pode dizer que tenhamos dado ao problema suficiente atenção, nem que dele tenhamos tomado a devida consciência. No próprio regulamento da nossa vida escolar, aquilo a que chamamos cultura física ocupa ainda um lugar ínfimo. Nada fizemos ainda para formar professores de cultura física, nem para formar um número satisfatório de mestres especialistas nesta matéria. E sem ginástica de correcção, sem uma ginástica que correctamente desenvolva o corpo do aluno, sem a suficiente introdução do desporto tal como anteriormente o definimos, como desporto soviético, sem dúvida alguma que daremos uma falsa imagem da escola, só teremos resultados negativos.

Paralelamente à cultura física, é também preciso não esquecer a importância da preparação militar e das suas formas mais actuais, que fazem do homem um verdadeiro lutador capaz de dar provas de grande vontade, de presença de espírito e de energia. No estrangeiro é dado a tudo isto um carácter individualista; aí faz-se de maneira a que o homem abra caminho com unhas e dentes em direcção a uma carreira. No nosso desporto soviético, partimos de princípios completamente diferentes, e obtemos, como é óbvio, resultados diferentes. O serviço militar e o ensino militar também existem entre nós mas claro que revestem um outro carácter: lá, servem para a opressão, aqui para a luta pela liberdade. Os nossos canhões são tão mortíferos como os outros, e no socialismo destruí-los-emos, mas, nos tempos que correm, *desempenham um outro papel social.*

Sobre a educação pelo trabalho

A questão que se segue é extremamente importante, é a do trabalho na escola e do seu papel educativo. Sempre abordámos a escola do trabalho de duas maneiras diferentes.

Achámos que o próprio processo do nosso ensino devia ser feito pelos métodos do trabalho, isto é, que não devia ser concebido como mera aquisição de conhecimentos a partir do livro ou das palavras do docente. Devia ser uma real participação da criança nessa aquisição, implicando mais ou menos todo o seu organismo num processo para ela atraente, em que ela leva a cabo determinadas dificuldades de carácter teórico e material, adquirindo ao mesmo tempo conhecimentos e educando-se. Graças ao sistema do trabalho na escola que estamos a consolidar, a educação reveste, ela própria, um carácter de trabalho, isto é, torna-se trabalho colectivo pelo cotejo de factos, pelo confronto pessoal de diferentes dados, pela análise colectiva das relações, pelas discussões de todo o tipo, etc.

Todo o ensino deve ser feito no prazer, na alegria, mas deduzir-se daí que se tenha de dar ao trabalho escolar um carácter benévolo seria completamente errado, salvo no que diz respeito aos mais pequenos. É indispensável ensinar a criança a ultrapassar certos obstáculos, mesmo por meio da fadiga. Na vida acontece que temos de nos cansar para atingirmos eficácia no trabalho. Devemos ensinar a criança a economizar as forças. isto é, não só enfrentar as dificuldades, mas encontrar dentro de si as motivações para o trabalho; levá-la a compreender que o trabalho lhe dará uma alegria de tipo novo, a alegria do alcance das finalidades. Devemos habituá-la a uma abordagem hábil, organizada, das dificuldades, e a ultrapassá-las, a tornar colectivo o trabalho.

Os exercícios respeitantes à determinação dos objectivos, o dispensar racional e calculado de energia revestem-se de enorme importância também como exemplo metodológico de aquisição do conhecimento, seja ele qual for. Na escola antiga dizia-se muitas vezes: a escola não é só e não tanto feita para adquirir saber como para transmitir aos que estudam práticas formais. Assim era justificado o estudo das línguas antigas: essas línguas trazem para primeiro plano um método de aquisição do aspecto formal da matéria, mais rico, mais diversificado que a lógica formal, porque elas têm grande quantidade de excepções e de absurdos.

Os que mais directamente se ocupavam da questão declaravam que isso era importante porque, dessa maneira, o homem aprendia a cumprir formalmente uma tarefa fosse ela qual fosse sem lhe penetrar a essência. Era precisamente este o ponto incluído na petição apresentada a Guilherme II e na qual se dizia: tereis muito bons súbditos, excelentes funcionários que

se comportarão como bons moleiros, capazes de moer tanto café como cascalho; serão pessoas que executarão as ordens com uma exactidão extraordinária e, do ponto de vista da forma, tudo será absolutamente pontual[7].

Todo o ensino jurídico e, coisa que entre nós nunca existiu, o ensino fiscal[8] eram assim. Adquirindo as capacidades de execução do funcionalismo, as pessoas passavam assim a sua vida; só cumpriam as formalidades necessárias e tornavam-se excelentes funcionários-burocratas. Houve quem quisesse, no tempo deles, fazer de nós a mesma coisa, manietando-nos em uniformes liceais e subjugando-nos a uma disciplina de quartel. Sentíamos o pulso desta disciplina que nos era imposta do exterior, e o desenvolvimento formal das nossas capacidades sob um mando discricionário alheio com ideias que não eram as nossas.

Precisamos de algo diferente. Estamos a dar ao nosso sistema educativo um conteúdo profundamente realista, e não o aspecto formal das coisas, não a mera aquisição das formas racionais e intelectuais do trabalho, mas o trabalho racional e físico que é, actualmente, nas suas formas superiores, o trabalho industrial. Sempre fomos firmes (o que nos tornou distintos das escolas americanas de vanguarda) no ponto de que a escola do trabalho deve dar à criança, ao adolescente, conhecimentos politécnicos, isto é, a assimilação, com a ajuda de exemplos, dos princípios de base, das leis fundamentais, dos processos essenciais do trabalho aperfeiçoado, cientificamente organizado. Temos falhado, até ao momento, esta tentativa para a escola de massas, mas isso não quer dizer que a ideia seja errónea, o fracasso explica-se pelo insuficiente desenvolvimento da nossa indústria, pelo baixo nível da nossa agricultura, que não dão azo a que a escola possa ancorar na margem de um trabalho industrializado e bem organizado.

Havia uma saída: organizar na escola boas oficinas, ou oficinas centrais que poderiam servir várias escolas. Junto às escolas rurais criar hortas, pomares, criações de gado, que teriam proporcionado, no quadro de uma economia camponesa aperfeiçoada e alargada, a possibilidade de atingir um certo número de objectivos. Ainda não conseguimos fazê-lo em suficiente medida. Mas em muitas escolas bem apetrechadas podem ver-se processos de trabalho bastante bem organizados. À cabeça vêm as escolas de aprendizagem e as escolas de 7 anos das oficinas e fábricas. Dar-nos-ão o que não podemos ainda ter, de momento, nas escolas de massas das cidades e do campo.

É enorme a importância do trabalho na educação. É óbvio que tudo aquilo a que se chama «trabalho intelectual» é em si mesmo um importante sucedâneo em relação à maneira como nos representamos o indivíduo. A eterna tendência da intelectualidade, mesmo da intelectualidade técnica, para o idealismo, para formas de idealismo como a doutrina de Mach[9], depende em grande escala do facto de o homem não conviver com a matéria. É verdade que ele pega na pena ou no lápis quando escreve, que se senta numa cadeira debruçado numa secretária numa atitude quotidiana, mas no essencial, ele *olha*, na melhor das hipóteses *observa* num laboratório. Não se agarra num corpo-a-corpo com a natureza, não a leva de vencida por meio da sua força física, e é por isso que ele não sente a sua realidade viva e dinâmica. Daí a falsa ideia de que o mundo é feito de sensações, o solipsismo[10], etc. Isso de modo nenhum pode ligar com a luta do socialismo, nem com a prática socialista.

Temos necessidade de um homem materialista, e aprende-se bem melhor o materialismo trabalhando num torno que lendo obras de um qualquer filósofo materialista porque nelas não encontraremos mais do que as ideias, a sintaxe, as palavras, mas não a experiência, que faz do proletário um verdadeiro materialista, a tal ponto materialista que, mesmo se for crente, por atraso cultural, pode de repente deixar de sê-lo pelo facto de contactar com camaradas que vejam as coisas correctamente. Aqui a questão não é só de hábitos artesanais nem de melhor domínio dos músculos, mas da familiarização com um equipamento técnico ao qual hoje em dia é dada uma enorme importância.

Marx e Engels ensinaram que os aparelhos, as nossas máquinas, escravizaram a sociedade humana, e o objectivo do socialismo consiste em vencer, em subjugar esses instrumentos de produção que dividem a sociedade em classes e entregam o poder nas mãos da burguesia...

Evidentemente que entre nós há ainda muita oblomovchtchina*. Temos de a arrancar pela raiz e transformar os nossos ritmos. Só a urbanização, a máquina, podem trazer novos ritmos

* Provém do apelido Oblomov, proprietário russo, herói do romance com o mesmo nome escrito por I. Gontcharov. O nome Oblomov tornou-se em russo sinónimo da passividade, preguiça, imobilismo.

e transformar o homem. O ritmo camponês, o trabalho camponês lento e difícil, o absurdo e longo repouso camponês do Inverno impõem uma cadência extremamente lenta, que deixa marcas na cidade e em cada um de nós. Em cada um de nós subsiste um pouco do cocheiro que, sentado na carruagem, uma perna de fora, deixa que o boi percorra uma versta sabe deus em quanto tempo. E das vastidões das nossas estepes, desta sonolência, é preciso que engrenemos por ritmos à Ford em que o homem não tem nunca tempo de sentar-se, em que a máquina lhe corta um dedo se não tem, no momento próprio, a devida atenção.

A produção exclui totálmente estes vestígios de cadência camponesa entre os nossos operários. A quantidade de trabalho que deles se exige deve ser fornecida de modo extraordinariamente intensivo. Um trabalho assim dar-nos-á possibilidade de vencer o europeu ocidental e educar-nos a nós mesmos no espírito industrial, permitir-nos-á criar o homem que, pelo ritmo e precisão, será um homem novo e cuja criação será impossível sem as máquinas.

Ter-se-iam podido apresentar numerosos outros aspectos da influência do trabalho sobre a educação, mas limitar-me-ei a este.

Laços do ensino com a educação

A instrução engloba o ensino e a educação, e o ensino e a educação estão, por outra via, estreitamente imbricados. Mantemos no ensino a velha cultura, isto é, o que até agora foi criado pela civilização; conservamos também o que a cultura burguesa rejeitou, o marxismo e tudo o que dele decorre e que é o princípio do mundo novo. O marxismo tem as suas fontes na evolução da ciência, mas foi rejeitado pela burguesia porque se opunha aos seus interesses. No marxismo, o pensamento do homem ultrapassou os quadros burgueses tal como o fez a indústria. Segundo a ideia de Engels, é nesta contradição que está o germe do movimento socialista e a garantia do seu êxito[11]

O marxismo marca com um traço muito profundo as ciências da natureza. Aperfeiçoa-as, liberta-as dos elementos que o pensamento burguês nelas já introduziu e vai de novo incliundo. O pensamento burguês sente muito bem e, por vezes, vai compreendendo muito claramente que uma doutrina da natureza

correctamente fundamentada, com todas as ciências da história natural, conduz infalivelmente ao marximo. É por isso que o pensamento burguês ataca o darwinismo, ataca a biologia industrial, porque acha que de outro modo não pode salvar o seu regime. Falsifica em particular as premissas filosóficas das ciências naturais, atingindo profundamente, até à raiz, a contemplação pelo homem do mundo, inoculando-lhe o seu veneno. A burguesia tem medo de ver desobracharem nas ciências naturais as flores do marxismo e do comunismo.

Devemos ensinar a história natural de modo a que ela não contenha qualquer misticismo, mesmo o mais ténuo, e que seja o mais consequente materialismo.

O conteúdo da história natural abrange um conjunto de trabalho educativo e nomeadamente: transmitir o conteúdo científico do marxismo sob uma forma adaptada às crianças, porporcionar, por assim dizer, uma edição infantil das bases do marxismo; dar às crianças uma certa ideia do homem na natureza, do desenvolvimento histórico da sociedade humana, do que é falso mas dominante nesta sociedade, do espírito da revolução proletária e da Revolução de Outubro, da relação criada, em relação aos outros Estados, no nosso país, das tarefas que decorrem da nossa revolução etc., isto é, a totalidade das questões que devemos ensinar no ciclo de estudos, começando pelas formas mais fáceis, para pouco a pouco passar a outras mais elaboradas, graças aos métodos que, actualmente, nos são recomendados.

O conteúdo das ciências sociais representa, esse também, uma grande força educativa.

No entanto, continua fora de dúvida que podemos saber muito e nem por isso nos termos modificado o mínimo. A educação tem por tarefa formar o carácter ou, exprimindo-nos na linguagem de Pavlov[12], criar um sistema definido de reflexos permanentes e condicionados que garantam um determinado funcionamento do homem na vida. Para isso não temos métodos físicos, mas sabemos quão fortemente o homem modifica os seus reflexos quando sobre ele age o que se chama sentimento. Quando o homem está sob o efeito emocional, sente alegria ou tristeza, quando sente desprezo ou desata a rir, quer isso dizer que processos profundos se estão a desenrolar no seu sistema nervoso. Esses processos podem ser superficiais, mas podem ser também excessivamente profundos. Quando se diz «isso produ-

ziu em mim uma impressão inesquecível», ou «isso marcou toda a minha vida», etc., isso denta momentos de emoção profunda, que efectivamente transformam o sistema nervoso, esta ou aquela das suas partes, criando novos reflexos, levando a reagir de modo diferente a este ou àquele fenómeno — o homem renasce, torna-se outro.

Sem emocionarmos, sem tocarmos o sistema nervoso, não podemos sequer fazer propaganda, não podemos, por exemplo, reunir a multidão para ir apagar um incêndio. Por mais forte razão ainda, sem isso não se pode educar. É por isso que, graças ao matiz emocional do material educativo, suscitando impulsos emocionais, provocando por meio de emoções mudanças de pontos de vista na consciência dos alunos, pode conferir-se um carácter educativo a todo o processo de percepção desta ou daquela influência externa.

Podem ensinar-se as ciências sociais tranquilamente, sem nos emocionarmos nem provocarmos emoções noutrem. As ciências sociais assim expostas são aborrecidas, escorrem como a água por um funil abaixo: por mais que se deite, tudo escorre. E, no entanto, não há nada de mais vivo, não há disciplina mais emocional que as ciências sociais. Elas são a trama dos quadros da luta do homem contra a natureza, da luta das pessoas entre si, da luta dos nossos grandes objectivos actuais contra as trevas sobre as quais nos é dado triunfar. Pode contar-se à criança mais pequena a história da cultura a forma de uma história maravilhosa, e não existe melhor conto, é inútil tentar inventá-lo! Mas é necessário, em primeiro lugar, fazer a composição do material de maneira a que ele seja vivo, a que seja (tomemos por exemplo a luta de classes) criação, e não simples facto na sua nudez, não só processo, mas dinâmica bem definida. É além disso necessário o talento de contador. Os processos cénicos não são, bem entendido, necessários, o pedagogo deve exprimir-se calorosamente, numa linguagem simples, com sinceridade e ardor. Pode buscar-se a ajuda de recursos vários: excursões bem organizadas, ilustradas com obras de arte (literatura, pintura), e penetração real neste ou naquele aspecto da vida.

O passado podemos estudá-lo e fazê-lo reviver por meio de visitas ao museu, estudando colecções, e o presente abordá-lo implantando-nos na vida, inserindo-nos nela mais intimamente. Isto leva-nos à questão da educação artística.

Segundo certas concepções a educação artística é feita para

formar artistas, seleccionar os mais talentosos, ou desenvolver em cada qual este ou aquele nível artístico. Devemos rejeitar o estetismo como objectivo. Se pelo caminho lá chegarmos, tanto melhor. A formação profissional artística deve fazer-se nas escolas artísticas.

Mas existe uma outra concepção, que avança o seguinte ponto de vista: a educação artística persegue a finalidade de ensinar desde a infância a perceber correctamente as obras de arte, a criatividade artística, a arte em geral e a vida da natureza, impõe-se como objectivo o prazer estético perante as obras do talento humano e perante a natureza, perante os fenómenos da vida humana, que transportam neles a marca da luz e da graça. Muito bem, mas não é tudo, e não é o essencial para o nosso tempo. É apenas um fenómeno acessório.

A vocação essencial da educação artística deve ser a de encontrar os meios que ajam sobre os sentimentos das crianças, meios esses passíveis de, do modo mais forte e mais profundo, as educar no espírito dos instintos comunistas, das práticas comunistas, dos reflexos comunistas. O papel essencial da arte é a reeducação do homem. Quanto mais a literatura, a pintura, a música contribuam para reeducar o homem, mais úteis serão na sua faceta ideológica. As ciências sociais devem ser vivas, propagandísticas, emotivas e, precisamente por isso, educativas. Neste ponto é preciso fazer apelo à arte. Sem ela não podemos conseguir seja o que for, porque a literatura mostra-nos a vida do antigo e do novo. O que distingue o escritor do publicista, é que aquele nos emociona, as personagens que ele pinta cativam-nos, impressionam-nos. É por isso que é necessário utilizar a literatura, que corresponda, evidentemente, à idade daquele com que estamos a tratar. O pedagogo deve também saber extrair dos quadros de um qualquer museu, seja a Galeria Tretiakov[13] ou um museu de província, elementos que eduquem a emoção da criança. É esse também o objectivo do teatro infantil e das idas da criança ao teatro.

Este mesmo objectivo deve ser perseguido pela criatividade artística independente das crianças. A criatividade infantil deve tomar a forma de acção colectiva. Participar em festas, na sua organização, é participar na vida social, mas de modo mais organizado. A festa é a organização artística da vida sovial, na qual tudo está concentrado, resumido, tudo se reveste da mais eficaz e emocionante forma. Para o sentir, juntamo-nos, criamos juntos

a festa, fruímo-la em conjunto. A festa da escola, que decorre na escola, é uma parte da vida. Através da festa, a vida penetra na escola e faz soar lá o seu eco.

Há outros modos de criatividade artística infantil do mesmo tipo: confecção de álbuns, desenhos que representam este ou aquele acontecimento, este ou aquele aspecto da vida; exposições de obras diversas ilustrando diferentes facetas da vida sob forma artística; encenação de um acontecimento com vista a dar à criança um objectivo criador, invenção de jogos, de cerimónias ou espectáculos destinados a outras crianças, aos pais, a quem as rodeia. Todos estes meios se apoiam, por um lado, nas ciências sociais como tais, e, por outro, na participação efectiva na vida social, na reacção das crianças à política que se faz e de que elas por muito tempo se lembrarão. Mesmo na escola antiga, defeituosa, os espectáculos escolares deixavam recordações indeléveis, mais presentes no espírito que anos de ensino, porque nestes espectáculos o ser humano é actor, criador activo. Estas formas de educação artística deveriam ocupar na nossa escola um significativo lugar.

A educação artística deve ser considerada como um dos métodos de educação social e, portanto, colocada no nível que lhe compete. É necessário uma vez mais reconsiderar a nossa directiva geral e ligar mais estreitamente que dantes toda a nossa educação à educação sociopolítica, aproximando deste eixo geral tudo o que neste domínio se fez. Poderemos então fazer ressaltar o aspecto puramente estético da educação, ao mesmo tempo que lhe conferiremos um conteúdo bem definido e um conteúdo político de valor.

Cada festa organizada na escola entra na vida social, desempenha um enorme papel educativo. Os métodos de intervenção pedagógica organizada na vida social revestem-se da mesma importância, sob a forma de trabalho socialmente útil. A participação directa das crianças em tudo o que diga respeito à higiene, à ordem na vida quotidiana e que possua carácter de civilização, tudo isso foi proposto e já está a fazer-se.

É indispensável provocar nas crianças uma reacção extremamente forte aos acontecimentos sociais. Que as crianças de uma pequena cidade se preocupem com a manutenção de um parque ou de um jardim, ou assumam o encargo de ensinarem a ler um grupo de adultos ou de crianças analfabetas, é importante, mas que elas sejam também tocadas pelos acontecimentos da China e pelas palavras de ordem políticas que o partido lança, é-o igualmente. É preciso saber pegar no jornal que dia a dia nos informa e traduzir, se assim se pode dizer, as informações para a língua das crianças. Existe já algo deste género nos jornais dos pioneiros. Transmitir às crianças os acontecimentos relatados na grande imprensa deve ser uma função constante da escola. É preciso emprestar a este trabalho uma carga de interesse emocional. Os grandes acontecimentos devem ser marcados por reuniões, festas, etc. As crianças devem registar os acontecimentos sob as mesmas formas dos adultos que a eles reagem.

Da luta contra as influências reaccionárias na escola

A opinião pública está agora próxima da escola. Foram criadas secções especiais junto aos Sovietes. Não só aqueles que disso fazem profissão prestam atenção à vida escolar. Estão também atentas a isso as organizações dos Sovietes, sociais e profissionais. A população operária, à volta da escola, participa na vida escolar. O Komsomol estimula a escola. O Comissariado do Povo para a Instrução pode orgulhar-se de dar sempre ouvidos atentos ao Komsomol.

Hoje em dia a opinião pública despertou para os problemas da escola. Não haverá na nossa escola reaccionários dissimulados, não haverá sabotagem deliberada, não haverá excessiva rotina, incapacidade dos velhos professores, inexperiência dos jovens mestres, que querem mas não podem, não haverá comunistas que não estão à altura da sua tarefa? A opinião pública alveja-nos com os fogos da crítica e pergunta ao mestre: dedicas ao teu ofício todas as tuas forças, utiliza-as de maneira suficientemente racional? Se o homem consagrou todas as suas forças e de modo racional, não se pode criticá-lo.

Contudo, a questão não reside só nisso.

Temos pedagogos de coração generoso, honesto, filantropos dotados de métodos perfeitamente competentes para trabalhar neste ou naquele meio infantil. Quanto ao trabalho escolar, esse pedagogo faz conscienciosamente o seu trabalho. Diz: «Dedico-vos todas as minhas forças. Parece-me que estou a fazer um trabalho útil: ensino a ler, desenvolvo o sentido moral, digo o que é o bem e o que é o mal, não digo que é preciso ir à igreja, não ensino o medo de Deus, se bem que não esteja muito seguro de que não se deveria fazê-lo. Politicamente, não distin-

go-me de vós pela simples razão de que não tenho opiniões políticas. E se no domínio da educação política não faço grande coisa, digam-me o que devo fazer. Estou pronto a trabalhar segundo as vossas directrizes com a condição de que não me causem engulhos por causa das minhas concepções pedagógicas. Mas se me disserdes que devo ensinar às crianças o ódio de classe, se devo dizer que a burguesia deve ser votada à destruição total, desculpai, não tenho um coração de pedra, e educar crianças com vista a que o tenham, isso não me convém. Só posso dizer às crianças que é preciso amar toda a gente, que o socialismo é o reino do amor e da paz, e que é por isso que elas devem amar o socialismo. Nestes limites, estou de acordo convosco».

Consideramos este pedagogo «não conforme» ao *período dado*, porque devemos intervir energicamente, conquistar energicamente as crianças. O nosso trabalho é muitas vezes complicado por toda a espécie de acontecimentos políticos: algures, os nossos inimigos deram sinais de vida, manifestaram-se mesmo na escola, é preciso que com eles nos batamos. E ao que não pode lutar, devemos dizer: «Para o tempo de paz, é um pedagogo aceitável, mas no momento que passa não podemos confiar-lhe crianças».

No entanto, esta linha política pode verificar-se ser extremamente perigosa: se pomos em prioridade exigências a 100%, vamos desguarnecer completamente a nossa frente. Esses pedagogos de variados matizes são frequentemente muito experientes, são sem paralelo homens pragmáticos, são educadores e teóricos de valor, mas é preciso fazer correcções ao seu trabalho. A opinião pública comunista amadureceu. Devemos combinar inteligentemente tudo isso.

A escola sofre ainda outras influências: o meio arcaico, corrupto e mesquinho, manda as suas crianças para as nossas escolas. Essas crianças trazem com elas para a escola, entre outras coisas, anti-semitismo, beatice, mexericos políticos, insinuações ordinárias. Observamos nelas todas as manifestações possíveis de mercantilismo, de oportunismo, em especial nas classes mais avançadas. Observamos o desenvolvimento de todas as organizações possíveis nas quais elas se agrupam. Evidentemente que em todos os jovens existe durante um certo tempo tendência marcante para a dissimulação, para fundar organizações «secretas», para o entendimento só entre si, para bancar os conspiradores no fito de se armarem em importantes. Organizações deste estilo, segundo o testemunho de pedagogos americanos, aparecem infalivelmente nos meios infantis da camada etária dos 14-15 anos. Isso tem origem em determinados instintos sociais inatos aos quais devemos dar um conteúdo novo. Essas organizações dispersam-se, depois reaparecem, mas acontece, por vezes, que elas tenham um carácter exclusivamente erótico e pornográfico e, por vezes, contra-revolucionário. É a influência do meio pequeno-burguês com toda a sua maleficência, com todo o seu mesquinho quotidiano que se exprime.

Se não formos lá, se não descermos à família ela abafar-nos-á. Mas podemos agir sobre ela através das próprias crianças (sobretudo nas escolas rurais), devemos agir sobre ela estabelecendo uma estreita comunicação com os pais. A tarefa é importante e difícil, mas não vejo outra solução, nem outro meio de acelerar o tão necessário processo de renovação das pessoas.

Estamos a criar um campo seleccionado para nele estudarmos os métodos de educação num material escolhido e com a ajuda de forças pedagógicas de uma outra qualidade. É o movimento dos pioneiros. Estamos persuadidos de que as crianças formadas de maneira comunista e que vão de livre vontade para o movimento dos pioneiros nos darão a possibilidade de fazer deles pontas-de-lança da acção sobre o seu meio ambiente, sobretudo escolar.

Uma questão se coloca: que relações devem haver entre o mundo dos pioneiros e o mundo escolar? É preciso que o pedagogo e o monitor tenham perfeita confiança um no outro, há que instalar um método de *colaboração atenta, fazer com que o docente aprenda no contacto com os Komsomois*. O Komsomol não é um qualquer vento isolado; faz alastrar o incêndio e consome com frequência com o seu fogo muita porcaria. Das fileiras do Komsomol sairão também os docentes que continuarão a nossa obra.

A. V. LUNATCHARSKI

Breve nota biográfica

Anatoli Vassilievitch Lunatcharski nasceu a 11 de Novembro de 1875 em Poltava no seio da família de um funcionário de ideias liberais. Quando era ainda aluno no liceu de Kiev, Lunatcharski entrou logo para o movimento revolucionário: fez propaganda em fábricas, oficinas e nos círculos operários. Em 1895 aderiu à social-democracia russa, assim ligando a sua vida ao partido do proletariado russo, à luta pelo socialismo, à obra de Lénine.

Por motivo de «incivismo» político, não foi admitido na Universidade de Moscovo. Foi obrigado a ir estudar no estrangeiro, na Suíça, na Universidade de Zurique, onde estudou de 1895 a 1897 filosofia e ciências naturais. Em 1897 Lunatcharski regressou à Rússia. Eleito membro do comité de Moscovo do POSDR, consagrou-se a um trabalho revolucionário activo, interrompido em 1899 pela sua detenção, prisão e depois exílio. No exílio Lunatcharski não cessou a sua actividade revolucionária e de propaganda nem a sua colaboração nas publicações revolucionárias.

Em 1904, chamado por Lénine que seguia atentamente a sua actividade, Lunatcharski partiu para o estrangeiro e entrou para a redacção dos jornais bolcheviques *Vperiod* e *O Proletário*, que saíam em Genebra. É nesta altura que começa a frutuosa colaboração de Lunatcharski com Lénine, que grandemente o apreciava e considerava uma natureza «rica, dotada a ponto de ser rara» (M. Gorki. *V. I. Lénine, Obras*, t. 17, p. 21, *ed. em russo)*.

Em Abril de 1905, a pedido de Lénine, Lunatcharski apresentou ao III Congresso do POSDR um relatório sobre uma das mais importantes questões: a insurreição armada.

A evolução dos acontecimentos revolucionários na Rússia que culminaram em 1905 no início da primeira revolução russa, permite a Lunatcharski regressar à pátria. Organiza o trabalho

revolucionário em Petersburgo, participa activamente no jornal bolchevique *Novaia Jizn*, onde se exprime como brilhante propagandista das ideias de Lénine, como ardente lutador pela transformação revolucionária da sociedade. Breve foi de novo Lunatcharski detido, mas conseguiu escapar e fugir para o estrangeiro. Participa como representante dos bolcheviques nos congressos da II Internacional de Estugarda em 1907 e de Copenhaga em 1910.

Da derrota da primeira revolução russa de 1905-1907 extraiu Lunatcharski certas conclusões teóricas inexactas. Mais tarde Lunatcharski escrevia que a crítica severa e intransigente de Lénine o tinha ajudado a ultrapassar uma crise filosófica e política, o tinha ajudado a compreender o carácter erróneo das suas posições e a justeza irrefutável de Lénine que, nos difíceis anos da reacção, após o fracasso da primeira revolução russa, soube prever o rumo do ulterior desenvolvimento dos acontecimentos revolucionários, reagrupar e orientar o partido com vista a preparar novos combates de classe.

Em Abril de 1917, após a revolução de Fevereiro, que levou ao derrube do czarismo, Lunatcharski regressou à Rússia e, sob a direcção de Lénine, desenvolveu em Petrogrado uma actividade revolucionária intensa. Um dos aspectos dessa actividade foi o de atrair a intelectualidade para o campo da Revolução.

Após a vitória da Grande Revolução Socialista de Outubro foi fundado, em Petrogrado, o primeiro governo soviético chefiado por Lénine. Lunatcharski entrou nele, por proposta de Lénine; foi colocado à cabeça do Comissariado do Povo para a Instrução que chefiou durante 12 anos. Em Setembro de 1929, Lunatcharski foi nomeado presidente do Comité Científico junto ao Comité Executuvo Central da URSS e, em 1933, representante plenipotenciário da URSS em Espanha. Caiu gravemente doente a caminho de Espanha e finou-se a 26 de Dezembro em Menton, no Sul de França. Foi inumado em Moscovo, na Praça Vermelha, as suas cinzas estão seladas nos muros do Kremlin.

Homem de saber enciclopédico, que sabia 11 línguas, sábio de talento, eminente teórico de arte e literatura, crítico original, escritor e dramaturgo, publicista e orador, Lunatcharski deu uma imensa contribuição para a criação da cultura socialista. Ao seu nome está imperecivelmente ligada toda uma etapa do nascimento e desenvolvimento de uma nova cultura socialista,

de uma nova intelectualidade, de uma nova arte, de uma nova literatura soviética, da estética, da crítica de arte, da pedagogia e da instrução pública marxistas-leninistas.

Lunatcharski desempenhou primordial papel na propagacão da cultura socialista. A imprensa estrangeira escrevia a respeito dele que era o ministro da Instrução mais culto, mais sábio de todos os países da Europa. Foi amigo dos escritores franceses Romain Rolland e Henri Barbusse, do grande dramaturgo inglês Bernard Shaw, de Bertolt Brecht, escritor progressista e teórico de arte alemão que apreciaram todos, em alto grau, o talento do comissário do povo soviético. Lunatcharski, o qual, segundo a expressão de Romain Rolland, «foi o embaixador mais respeitado do pensamento e da arte soviéticos no estrangeiro».

Deve-se à pena de Lunatcharski um muito grande número de trabalhos sobre literatura, música, teatro, pintura, arquitectura, ética e estética, problemas da história do pensamento filosófico e revolucionário, de política internacional, de propaganda anti-religiosa, de pedagogia, de instrução pública, etc. É autor de numerosas peças: *O Barbeiro do Rei* (1906), *Fausto e a Cidade* (1918), *Oliver Cromwell* (1920), *Tommaso Campanella* (1922), *Don Quixote Libertado* (1922), *O Veneno* (1926), etc.

Na vasta e diversificada herança de Lunatcharski, os seus trabalhos respeitantes à instrução e à educação ocupam lugar de destaque. O seu número ascende a mais de 300. Neles se encontra o reflexo de praticamente todos os aspectos da edificação do sistema soviético da instrução pública, todas as tarefas que a revolução pôs à teoria e à prática pedagógicas. Muitas destas obras estão longe de apenas apresentarem um interesse histórico. A maioria delas faz indiscutivelmente parte dos tesouros respeitantes à educação comunista e conservam até hoje a sua actualidade, porque permitem analisar e solucionar bom número de problemas espinhosos da teoria e da prática do ensino.

Primeiro comissário do povo para a Instrução Pública, Lunatcharski esteve na origem da escola soviética. A pedido de Lénine, pôs-se à cabeça da edificação do novo sistema socialista de ensino. Competiu-lhe fazer entrar na vida os ideais marxistas de educação e de cultura. E teve de fazê-lo nas condições incrivelmente difíceis dos primeiros anos pós-revolucionários.

«Dar a mais depressa possível ao povo a maior quantidade possível de conhecimentos para que ele desempenhe o gigantesco papel que a Revolução lhe atribuiu»: nestas palavras de Lunatcharski residem o objectivo e a ideia directriz na sua actividade à frente do Comissariado do Povo para a Instrução.

O leque dessa actividade é extraordinariamente largo. Lunatcharski ocupou-se de todos os domínios da cultura e do ensino: da liquidação do analfabetismo à educação política das massas, da escola em cada um dos seus níveis à ciência, à arte, à literatura, etc. E a personalidade de Lunatcharski, homem de uma cultura verdadeiramente superior, incansável combatente pelos ideais comunistas, marcou toda esta multifacetada actividade.

COMENTÁRIOS

Os comentários respeitantes às obras publicadas de Lunatcharski são constituídos por duas partes: a primeira, o comentário histórico-pedagógico, e a segunda, as notas propriamente ditas.

O objectivo do comentário histórico-pedagógico é o de caracterizar a situação histórica, na qual foram escritas as obras apresentadas no livro, mostrar a sua razão de ser, as circunstâncias históricas concretas que estão na origem da sua génese, e, por fim, pôr em relevo as suas ideias principais, o seu alcance na história da pedagogia soviética, o seu papel e lugar num certo número de problemas que actualmente estão a ser resolvidos pela escola soviética e pela ciência pedagógica. Acrescentámos ao comentário histórico-pedagógico uma breve nota bibliográfica, mencionando as datas de publicação das diferentes obras.

O objectivo das notas propriamente ditas é o de apenas dar a conhecer ao leitor os factos, os acontecimentos, as circunstâncias evocadas por Lunatcharski, os pedagogos, os cientistas, as personalidades públicas, com os quais ele se solidariza ou entra em polémica nas suas obras.

Importa fazer uma pequena consideração de ordem geral sobre as particularidades da terminologia pedagógica de Lunatcharski.

Nos trabalhos que publicamos, a interpretação de certo número de termos utilizados por Lunatcharski não corresponde à que lhes é dada na ciência pedagógica soviética contemporânea. No essencial, isso prende-se com o conceito de instrução (em russo literalmente «formação»), que Lunatcharski define como sendo o facto de «conferir uma forma» à criança (ver os artigos *O que É a Instrução?*, *Objectivos da Instrução Extra-Escolar na Rússia Soviética*, *A Formação de um Homem Novo*, *As Tarefas da Escola Soviética no Plano da Educação*). A instrução, no sentido dado por Lunatcharski, «compõe-se do ensino e da educação, sendo que o ensino e a educação interligam-se».

Esta interpretação do conceito de «instrução» não é confirmada na pedagogia soviética contemporânea. O termo actual mais próximo, quase idêntico, é «educação no sentido lato», isto é, educação como conjunto de todas as acções que definem o processo de formação da personalidade, no qual entram a instrução e o ensino. No entanto esta diferença terminológica em nada diminui o valor da ideia essencial de Lunatcharski, que se tornou numa das ideias fundamentais da pedagogia soviética: a ideia de unidade e de correlação da educação (no sentido estrito) e do ensino, como os mais importantes factores na formação da personalidade. A ideia de Lunatcharski, segundo a qual «a educação não é só um assunto que diz respeito à escola» e que «a escola apenas fornece a chave rumo à instrução» não deixa também de manter toda a sua validade.

Em ligação com a sua concepção da instrução, Lunatcharski empregou os termos «instrução estética» e «instrução física» (na terminologia acual: educação estética, educação física).

DISCURSO NO I CONGRESSO DE TODA A RÚSSIA PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA

pronunciado a 26 de Agosto de 1918

Nos anos imediatamente a seguir à Grande Revolução Socialista de Outubro, os congressos respeitantes à instrução pública desempenharam um importante papel na definição das vias de desenvolvimento da nova escola socialista, de formação das bases ideológicas e teóricas da pedagogia soviética. A importância destes congressos foi grande sobretudo na captação dos docentes para a causa do poder soviético, para a mobilização da opinião pública com vista a reconstruir os fundamentos da escola. Só no ano de 1918 se realizaram na República Soviética Federativa Socialista da Rússia (RSFSR) 164 congressos locais de docentes e 81 congressos dos trabalhadores da instrução pública.

O I Congresso de toda a Rússia para a Instrução, no qual participaram mais de 700 pessoas, forneceu um balanço de todas as actividades que contribuíram para elaborar as bases fundamentais da organização socialista da instrução pública. O Congresso decorreu de 25 de Agosto a 4 de Setembro de 1918 em Moscovo. Lénine tomou aí a palavra. Na sua intervenção, definiu a importância da instrução pública e, sobretudo, a importância da escola na construção da nova sociedade socialista (ver o texto do discurso de Lénine. Colectânea *A Instrução Pública*, Edições Progresso, Moscovo, 1981).

O congresso debateu o projecto dos *Regulamentos sobre a Escola Única do Trabalho*, que foi aprovado pelo Comité Executivo Central da Rússia. Ao mesmo tempo que os *Regulamentos sobre a Escola Única do Trabalho*, foram publicados *os Princípios de Base da Escola Única do Trabalho* aprovados pelo congresso *(Declaração sobre a Escola Única do Trabalho)*. Esses documentos desempenharam importante papel na história da escola soviética. Ultimaram a elaboração ideológica, pedagógica e organizacional das transformações radicais das questões escolares na Rússia e abriram uma nova etapa, a da realização prática dessas transformações.

Salientando a importância dos *Regulamentos sobre a Escola Única do Trabalho* e da *Declaração*, o congresso notava nas suas resoluções: «Associando-se calorosamente à tarefa de reorganização empreendida pelo Comissariado do Povo para a Instrução Pública e garantindo-lhe o seu mais activo apoio, os membros do I Congresso de Toda a Rússia estão conscientes de que o êxito deste trabalho não pode conceber-se sem

o triunfo completo e definitivo dos princípios da revolução social... E que nenhum de entre nós esteja inquieto pelo facto de que nos é necessário levar a cabo esta grande tarefa apesar da difícil situação, da fome, da miséria, da ruína, da ausência das condições materiais indispensáveis para a construção da escola. Não possuímos quadros docentes experientes, nem livros, nem material didáctico, nem locais escolares, mas em contrapartida temos connosco, e não contra nós, o bom génio da revolução socialista, e juntando o bastante as nossas forças, socorrendo-nos deste método de trabalho que nos esforçamos por fazer entrar no quotidiano da vida escolar, tendo aprendido com o exemplo de todos os pioneiros a construir a vida nova onde nada havia, construiremos definitivamente este edifício grandioso, no frontão do qual estará inscrito «Escola única socialista do trabalho» (*Resoluções do I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública,* M., 1918, pp. 1, 2).

Intervindo no congresso, Lunatcharski fez o balanço da actividade do Comissariado do Povo para a Instrução dos dez meses transcorridos após Outubro de 1917. Salientou que a elaboração «das bases socialistas da educação da nova geração e a renovação dentro do novo espírito de todos os estabelecimentos escolares e científicos» decorria em condições extraordinariamente complicadas. Só depois de se ter relativamente normalizada a situação nas frentes interna e externa, depois de ter sido ultrapassada a sabotagem de uma parte do corpo docente, e se ter criado o aparelho do Comissariado do Povo para a Instrução se «poderia começar a pensar na séria luta ideológica contra o antigo sistema educativo». A ideia principal, o eixo central do discurso de Lunatcharski era a luta pela nova escola do trabalho, pelo ensino para todo o povo.

1. A ideia citada é de T. Jefferson, Presidente (1801-1809) dos Estados Unidos da América. A este propósito, Lunatcharski escreveu na nota *Da Redacção* publicada pouco antes do congresso na revista *Anuário do Ensino Público da União das Comunas da Região do Norte* (1919, n.º 1, Agosto, p. 21):

«Thomas Jefferson, ...em 1786, isto é, três anos antes do início da Grande Revolução Francesa, escrevia ao seu grande antecessor George Washington: «Para mim é um axioma que a nossa liberdade não pode ser sólida a não ser nas mãos do próprio povo, e este deve pois possuir um certo nível de instrução. É por isso que levar a instrução a um plano geral é a mais primordial tarefa do Estado».

2. A vitória do levantamento revolucionário dos operários e soldados em Petrogrado a 27 de Fevereiro de 1917 foi o início da revolução democrático-burguesa de Fevereiro na Rússia. Estava derrubado o czarismo. Nos primeiros dias de Março, a revolução democrático-burguesa saía vitoriosa na maioria das cidades do país. A revolução de Fevereiro foi uma etapa capital na via da Grande Revolução Socialista de Outubro.

A revolução de Fevereiro teve por resultado a instauração no país de uma dualidade do poder: o Governo Provisório burguês e os Sovietes de Deputados Operários e Soldados. Em Março-Abril de 1917, o objectivo principal do Governo Provisório era, segundo Lénine, «refrear o mais cautelosa e dissimuladamente possível a revolução, prometer tudo e não cumprir nada» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos,* Edições Progresso — Moscovo, Edições «Avante!» — Lisboa, 1980, t. 2, p. 144). A revolução de Fevereiro, que derrubara o czarismo, não resolveu os problemas que diante dela se levantavam. O partido bolchevique dirigido por Lénine desenvolveu a luta para transformar a revolução democrático-burguesa em revolução socialista.

3. A primeira Constituição soviética foi a Constituição da RSFSR, adoptada pelo V Congresso dos Sovietes de Toda a Rússia em 1918. A Constituição consagrou o poder soviético como forma da ditadura do proletariado, suprimiu a propriedade privada capitalista e fundiária, proclamou a igualdade de todos os povos da Rússia, etc. A Constituição assegurava a todos os trabalhadores da Rússia a participação na gestão do Estado, e privava os exploradores do direito de voto.

Em 1924, o II Congresso dos Sovietes da URSS aprovou a primeira Constituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Em Novembro de 1936, o VIII Congresso Extraordinário dos Sovietes da URSS adoptou a nova Constituição da URSS. Esta ratificou as profundas mudanças na vida da sociedade soviética desde a adopção da Constituição de 1924 e reflectiu a vitória do socialismo na URSS.

A actual Constituição da URSS é a Constituição da sociedade socialista desenvolvida, adoptada aquando da sessão extraordinária do Soviete Supremo da URSS de 7 de Outubro de 1977. É nela salientado que «a sociedade socialista desenvolvida é uma etapa necessária rumo ao comunismo», que, «uma vez levadas a cabo as tarefas de ditadura do proletariado, o Estado soviético se tornou no Estado de todo o povo» (*Constituição (Lei Fundamental) da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas,* Edições Progresso, Moscovo, 1981).

4. O Comité de Estado para a Instrução Pública foi fundado após a revolução de Fevereiro na qualidade de órgão consultivo junto ao Ministério do Ensino do Governo Provisório. Após a Revolução de Outubro, na sua primeira mensagem à população (*Do Ensino Público,* 29 de Outubro de 1917), Lunatcharski propôs ao Comité que colaborasse com o poder soviético. O Comité não aceitou a proposta e cessou ostensivamente o seu trabalho. Foi dissolvido em Novembro de 1917 por decreto do Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR.

A 9 de Novembro de 1917, foi fundada por decreto do Comité Executivo Central a Comissão de Estado para o Ensino Público, à qual foi confiada «a direcção geral da instrução pública». Por decreto do Conselho dos Comissários do Povo, em Junho de 1918, *Sobre a Organização da Instrução Pública na RSFSR,* entraram na composição da Comissão de Estado os dirigentes do Comissariado do Povo para a Instrução, representantes das organizações soviéticas, profissionais e cooperativas centrais, representantes das secções regionais da instrução pública. A direcção da Comissão foi confiada ao Comissário do Povo para a Instrução.

5. Na mensagem ao corpo docente de 15 de Novembro de 1917, escrevia Lunatcharski: «Durante dezenas de anos a melhor parte da intelectualidade russa esteve ao serviço do povo e era disso orgulhosa. Tinha como particularmente importante a questão do ensino, a questão do despertar das massas populares para a consciência... O mestre-esco-

la, o verdadeiro mestre-escola,... deve, antes de tudo, estar com o povo no decurso de todas as suas provações e mesmo das suas buscas. Ide em ajuda do povo. Ele é cheio de força, mas cercado de miséria. Glória ao que, nestas horas difíceis de prova de fogo, mostra que está com o povo tal como ele é. Vergonha a quem o abandonar... O povo chama-vos para que trabalheis juntos — fará o seu trabalho, só com os seus companheiros e as forças benévolas. Não voltaremos ao passado». (A. Lunatcharski. *Sobre a Instrução Pública,* Moscovo, 1958, pp. 515--518, ed. em russo).

6. A União dos Docentes de Toda a Rússia foi fundada em Junho de 1905. Em 1909, a União dispersou-se. Após a revolução de Fevereiro de 1917, a União dos Docentes de Toda a Rússia foi restabelecida, foram fundadas secções suas por quase toda a parte.

Tanto no primeiro período da sua actividade como no segundo, a União dos Docentes de Toda a Rússia esteve sob a influência política dos partidos burgueses e pequeno-burgueses. Acolheu com hostilidade a Revolução de Outubro de 1917. Em Dezembro de 1917 o conselho da União tentou organizar uma greve dos docentes, porém, os seus apelos não deram resultado.

No Outono de 1918, a direcção contra-revolucionária da União dos Docentes de Toda a Rússia perdeu a sua influência, bom número das suas organizações locais pronunciou-se a favor de uma colaboração estreita com o poder soviético. Por decisão do Comité Executivo Central da Rússia de 23 de Dezembro de 1918, a União dos Docentes de Toda a Rússia foi dissolvida.

7. No artigo *Como Ocupámos o Ministério do Ensino Público* (1927), Lunatcharski escrevia: «Pôr de acordo o poder dos bolcheviques com os funcionários do Ministério do Ensino Público verificou-se ser impossível. Os funcionários enveredaram pelo caminho da sabotagem e fizeram abertamente saber que não se renderiam nunca». Chegando pela primeira vez ao edifício do Ministério, lembra-se Lunatcharski, «entrámos em salas completamente vazias». Os representates do Comissariado só encontraram algumas pessoas do pessoal técnico subalterno. (A. Lunatcharski. *Sobre a Instrução Pública,* pp. 366-367).

8. Em ligação com a transferência do Governo Soviético de Petrogrado para Moscovo em Março de 1918, Lunatcharski dirige-se ao Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR nestes termos: «Ouso propor aos camaradas Comissários do Povo que me nomeassem pessoalmente para o cargo de representante oficial em Petrogrado... Tenho consciência de toda a responsabilidade que tomo, de toda a dificuldade, do perigo e, digamos, do carácter desastroso deste cargo que peço a autorização de ocupar, mas, se não me engano o meu dever seria ocupá-lo» (*Herança literária. Lénine e Lunatcharski,* Moscovo, 1917, t. 80, pp. 58-59).

Lunatcharski ficou em Petrogrado até inícios de 1919. Vinha periodicamente a Moscovo, acumulando os cargos de Comissário do Povo para a Instrução da RSFSR e de Comissário do Povo para a Instrução da União das Comunas da Região Norte. Em Maio de 1919 foi suprimida a União das Comunas da Região Norte, e a direcção destas regiões foi a partir daí garantida pelos órgãos do poder central.

9. A 27 de Fevereiro de 1918, a Comissão de Estado para o Ensino publicou um decreto *Sobre a Elegibilidade para Todas as Responsabilidades Pedagógicas e Administrativas.* Este decreto prescrevia a todos os Sovietes locais a eleição antes de fins de Julho de 1918 de todos os trabalhadores das escolas. O objectivo dessas eleições era o de democratizar o aparelho escolar, o de expulsar da escola os elementos contra--revolucionários e atrair para o trabalho escolar pessoas que gozassem de confiança da população.

10. O decreto do Conselho dos Comissários do Povo *Sobre a Liberdade de Consciência, as Igrejas e as Sociedades Religiosas* (publicado em numerosas edições sob a designação de *Sobre a Separação da Igreja do Estado e das Escolas da Igreja)* foi publicado a 20 de Janeiro de 1918. Sob influência da propaganda dos servidores do culto e dos militantes da União dos Docentes de Toda a Rússia, em certos lugares reuniões de camponeses adoptaram resoluções para a manutenção do ensino da lei de Deus. Entretanto, no final do ano lectivo de 1917-1918, o ensino religioso foi por toda a parte proibido.

11. Na primeira metade de 1918, foi constituído o seguinte sistema de administração da instrução pública: a Comissão de Estado para o Ensino e o Comissariado do Povo para a Instrução como órgãos centrais, as secções de instrução pública nos Sovietes locais de deputados e os Conselhos eleitos para a Instrução Pública, órgãos consultivos de controlo para cada secção da instrução pública.

12. Na Rússia, antes da revolução, o ensino era organizado pelo seguinte sistema: o órgão central de direcção era o Ministério da Instrução Pública (criado em 1802). A partir de 1804, a direcção dos assuntos escolares locais era confiada aos curadores das circunscrições escolares. Cada circunscrição escolar compreendia várias zonas administrativas (as províncias), nas quais foram fundadas em 1874 direcções dos estabelecimentos de instrução pública, que adminstraram as escolas primárias. O seu controlo era directamente assegurado pelo serviço de inspecção correspondente (o cargo de inspector foi criado em 1867).

As direcções e as inspecções dos estabelecimentos de instrução pública foram dissolvidas por decreto da Comissão de Estado para o Ensino, datado de 21 de Dezembro de 1917. As circunscrições escolares foram suprimidas em princípios de 1918.

13. Algumas das reformas enumeradas foram provisórias. Nesta época, a supressão dos exames, dos diplomas e das notas foi uma medida necessária porque estes podiam servir para que a fracção reaccionária dos docentes tornasse mais difícil o acesso à escola dos filhos dos trabalhadores.

14. A 6 de Agosto de 1918, Lunatcharski interveio num comício--debate dedicado à separação da Igreja do Estado e da escola da Igreja, onde o seu oponente era o eclesiástico Boiarski.

Lunatcharski foi um convicto propagandista do ateísmo. Demonstrava que a religião era não só um logro, mas, antes de mais, um «autologro» das massas, e que, precisamente por isso, é preciso lutar contra ela, e em primeiro lugar no plano ideológico.

Lunatcharski fez com frequência notar que a luta anti-religiosa no domínio do ensino não pode estar em contradição com as disposições da

Constituição sobre a tolerância religiosa. Essa luta não devia transformar-se em fosse que forma fosse de acção administrativa, nem tomar um carácter de pressão brutal, mas ficar-se pelos limites da persuasão.

Lunatcharski lembrou muitas vezes as palavras pronunciadas por Lénine no seu discurso para o I Congresso de Toda a Rússia das Trabalhadoras, a 19 de Novembro de 1918: «Deve lutar-se contra os preconceitos religiosos com extrema prudência; os que, neste combate, ferirem o sentimento religioso, causam um grande prejuízo. Deve lutar-se por meio da propaganda, da instrução. Agindo brutalmente arriscamo-nos a irritar as massas, uma acção conduzida deste modo acentua a divisão das massas no terreno da religião, ora a nossa força está na união. A mais profunda origem dos preconceitos religiosos reside na miséria e na ignorância. É esse o mal que devemos combater» (V. I. Lénine. *Obras Completas,* 5ª ed. em russo, t. 37, p. 186).

15. Em 1869, foi criado na Noruega um sistema único de escolas, que compreendia «escolas intermédias» (seis anos de estudos para as crianças dos 9 aos 15 anos) e liceus, três anos de estudos após estas escolas.

16. Lunatcharski parafraseia as palavras de Marx: «Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*». (K. Marx, F. Engels. *Obras Escolhidas em Seis Tomos,* Edições Progresso — Moscovo, Edições «Avante!» — — Lisboa, 1982, t. 1, p. 3).

17. Lunatcharski expõe esta questão mais em pormenor no artigo *Da Escola de Classe* (ver pp. 77-102 da presente edição.)

18. Lunatcharski evoca Paul Natorp (1854-1924), pedagogo e filósofo burguês alemão, representante bem conhecido do que foi denominado pedagogia social. Natorp, como todos os adeptos de pedagogia social, achava que a pedagogia deve ter como objectivo principal o pôr em realce as condições sociais mais favoráveis à educação. A finalidade da educação para Natorp é o despertar do homem para a perfeição moral, indispensável ao bem-estar pessoal. O melhor meio para a atingir é o desenvolvimento nas pessoas do activismo movido pela vontade e a formação nelas de uma comunião da sua consciência.

19. Conferência de Toda a Rússia dos Responsáveis do Ensino Superior, na qual participaram mais de 400 delegados: professores, estudantes, trabalhadores das secções da instrução pública das cidades onde existiam estabelecimentos de ensino superior, realizou-se de 8 a 14 de Julho de 1918 em Moscovo. A finalidade da conferência era, segundo Lunatcharski, «entender-se com o corpo docente sobre a adaptação da escola superior às necessidades da nova Rússia». A conferência designou uma comissão para elaborar as *Teses sobre as Universidades da Rússia,* cujo projecto foi apresentado pelo Comissariado do Povo para a Instrução.

20. Durante o Verão de 1918, a jovem República soviética viu-se rodeada de frente de combate. Uma encarniçada batalha decorria na frente Leste, nas regiões dos Urais e do Volga, a partir de onde as forças unificadas da contra-revolução interna e externa tinham previsto assestar o golpe decisivo sobre Moscovo. Simultaneamente, os exércitos contra-revolucionários contavam libertar o czar da Rússia Nicolau II, preso em Ekaterinburg (hoje Sverdlovsk), o recuo momentâneo do Exército Vermelho na frente Leste de fins do Verão de 1918 chegava ao seu termo. O Exército Vermelho retomou a ofensiva nesta frente em Setembro.

21. De 18 a 25 de Agosto de 1918 realizou-se a conferência dos responsáveis da formação dos docentes, estudando a criação, com esta finalidade, de novos estabelecimentos de ensino; esta conferência examinou os planos e os programas dos estabelecimentos pedagógicos.

22. Em Dezembro de 1917, o Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR tomou a resolução de transferir todos os estabelecimentos escolares dependentes das autoridades espirituais para o Comissariado do Povo para a Instrução. A 5 de Junho de 1918 foi publicado um decreto do Conselho dos Comissários do Povo *Sobre a Transferência para a Tutela do Comissariado do Povo para a Instrução de Todos os Estabelecimentos Escolares e de Ensino Geral e dos Estabelecimentos de Todos os Departamentos.*

23. A 16 de Agosto de 1918, por decreto do Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR foi criada no seio do Conselho Superior da Economia Nacional uma secção científica e técnica. O Conselho dos Comissários do Povo designava o presidente da secção, ao passo que o presidium do Conselho Superior da Economia Nacional nomeava os membros, de acordo com o Comissariado do Povo para a Instrução.

DA EDUCAÇÃO SOCIAL

discurso pronunciado a 3 de Novembro de 1918 em Petrogrado

De entre os problemas pedagógicos maiores colocados pela Revolução de Outubro, o da educação social ocupa um lugar central. Na pedagogia russa, as questões de educação social foram, sobretudo, abordadas nas obras dos revolucionários democratas N. Tchernichevski (1828-1889) e N. Dobroliubov (1836-1861). Levar a cabo o trabalho de educação social com vista a preparar a transformação revolucionária da sociedade era uma das suas razões de abordar a pedagogia.

Lunatcharski dá um novo passo no estudo do problema da educação social. No presente discurso, põe em realce dois aspectos fundamentais: «*para quem* deve a criança ser educada: para si própria ou para a sociedade?» e «*quem* deve educar as crianças: a família ou a sociedade?» A partir do exemplo dos ideais pedagógicos e da prática pedagógica do mundo antigo, a partir do exemplo da evolução das finalidades e das tarefas da escola burguesa, Lunatcharski expõe a via do desenvolvimento das ideias da educação social, mostra como essas ideias se desnaturam numa sociedade, «que é baseada em contradições internas», e na qual a escola mais não representa que uma «antecâmara da caserna». A justo título, segundo os termos de Lunatcharski, não se pode falar de educação cívica a não ser onde «vemos uma sociedade harmoniosa, capaz de criar uma personalidade harmoniosa». Esta «sociedade humana normal» só é possível no socialismo e «a pedagogia só encontra a sua verdadeira expressão no socialismo».

Examinando o primeiro aspecto, fundamental, da questão «*para quem* deve a criança ser educada, para ela própria ou para a sociedade?», Lunatcharski salienta que a pedagogia socialista não vê alternativa para lhe dar resposta. A educação do homem «para a sociedade» é condicionada pela própria natureza do regime socialista, cujo grande princípio é a «cooperação de todos para o bem de todos». Na escola socialista, «o máximo de individualismo funde-se naturalmente com o máximo de unidade».

Respondendo à segunda questão: «*quem* deve educar as crianças, a família ou a sociedade?», Lunatcharski salientou aqui também o carácter convencional desta alternativa para o regime socialista. A necessidade de proteger as crianças da influência das taras do antigo mundo impõe, na sua opinião, o desenvolvimento em larga escala da educação social. No entanto, Lunatcharski de modo algum subestima o papel da família. O seu ponto de vista sobre a necessidade de uma estreita correlação da educação familiar e da educação social é confirmada por toda a prática da pedagogia soviética.

Lunatcharski dava preferência à educação social (para ele os estabelecimentos pré-escolares eram disso um factor importante), pelo facto de a educação social criar as melhores condições para «acelerar o processo de organização comunista da vida interior» da criança, pelo facto de ela subtrair a criança à influência nociva das famílias pequeno-burguesas, e finalmente na emancipação das mulheres para as levar a participar largamente na construção do socialismo.

Lunatcharski apontou os meios concretos de alargar o domínio da educação social, que foram realizados no decurso da edificação contínua do sistema socialista de educação e de ensino: desenvolvimento da rede dos estabelecimentos pré-escolares; criação de casas de crianças (estabelecimentos de «auxílio social») e de internatos («laboratórios educativos»); criação na escola de clubes, organização da «jornada prolongada»; organização de «estabelecimentos integrais» pilotos para as crianças e procura a partir dos seus resultados de um tipo de escola «mais satisfatório». As ideias expressas por Lunatcharski no seu discurso tiveram largo desenvolvimento na prática pedagógica soviética.

1. A «arte das Musas» era um sistema educativo que atingiu o seu apogeu em Atenas nos V-IV séculos antes da nossa era. Incluía a educação moral, estética e cultural da élite.

2. Ginásio — estabelecimento de educação do Estado na Grécia antiga.

3. As ideias pedagógicas de Platão (427-347 antes da nossa era) são sobretudo expostas nos seus trabalhos *O Estado e As Leis*, onde ele descreve o sistema educativo do Estado ideal. A estrutura social do Estado ideal supõe a existência de três ordens: uma casta pouco numerosa de dirigentes-filósofos (para os filhos dos quais era previsto o sistema educativo de Platão), os guerreiros, defensores do Estado, e a população privada de direitos, que constituiria uma esmagadora maioria. A educação das crianças da casta privilegiada tem um carácter social. A partir dos primeiros dias da sua vida, as crianças são confiadas a instituições educativas especiais, onde um «guia ideal» é encarregado da sua educação e instrução. Esta personagem, segundo Platão, é «muito boa em todos os aspectos», escolhida pelos dirigentes de entre «os melhores cidadãos».

4. *Humboldt, Wilhelm* (1767-1835), filósofo alemão, filólogo e estadista, pronunciou-se pela criação de um sistema de escola único, para subtrair a escola à educação religiosa e para uma reforma da educação nos liceus. Foi criada graças aos seus esforços a Universidade de Berlim (hoje Universidade Humboldt, RDA).

Humboldt é um célebre representante do humanismo clássico alemão do princípio do século XIX. A finalidade da história, para Humboldt, é a formação espiritual e a eclosão da individualidade humana em toda a plenitude das suas capacidades. Humboldt via na Antiguidade a verdadeira realização do ideal do «humanismo».

5. *Foerster, Friedrich Wilhelm* (1869-1956), teólogo alemão, filósofo e pedagogo. Considerava de um ponto de vista cristão a educação do carácter, da vontade e dos sentimentos.

6. *Smith, Adam* (1723-1790), economista e filósofo escocês, eminente representante da economia política burguesa clássica. Karl Marx dizia: «...merece ser considerado o economista que melhor caracteriza o período manufactureiro» (K. Marx, F. Engels. *Obras*, 2ª ed. em russo, t. 23, p. 361), e Lénine que era um «grande ideólogo da burguesia avançada» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos*, t. 1, p. 57).

7. Ver a nota 18 para o *Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública*.

8. *Pestalozzi, Johann Heinrich* (1746-1827), pedagogo democrata suíço, um dos fundadores da teoria do ensino elementar, autor de numerosas obras pedagógicas mundialmente conhecidas: *Lienhard und Gertrud*, *Como Educa Gertrud os Seus Filhos*, *O Canto do Cisne*, etc.

Pestalozzi pensava que a educação tinha por objectivo desenvolver harmoniosamente todas as forças e todas as capacidades da natureza humana. Essa exigência está na base das teorias e dos métodos que ele elaborou para o ensino dos mais pequenos, que compreende a educação e a aprendizagem do intelecto, do corpo, da moral e do trabalho. A ideia mestra da didáctica do ensino pré-elementar enunciada por Pestalozzi é a da educação formativa, que consiste em desenvolver, pelo ensino, o pensamento dos alunos, as suas capacidades cognitivas, em habituar o seu espírito a ser activo.

Pestalozzi pronunciou-se a favor da fundação de uma escola que fosse acessível às crianças do povo e correspondesse às suas capacidades e aos seus interesses.

9. *Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas* (1743-1794), filósofo e educador francês, matemático, sociólogo, tomou parte na revolução burguesa francesa (1789-1794).

Como representante do Comité da Instrução Pública para a Assembleia Legislativa, Condorcet elaborou um plano de organização da instrução pública, que previa a criação de um sistema escolar único, o encadeamento de todos os seus níveis, a igualdade de rapazes e raparigas face ao ensino, a laicidade, a obrigatoriedade e gratuitidade escolares. Condorcet defendia a independência da escola face à política e ao Estado. O seu plano não foi aplicado.

10. *Montaigne, Michel de* (1533-1592), escritor e filósofo francês.

Na sua principal obra, *Les Essais* (1580), exprimiu-se contra a religião, mostrando que a religião é uma invenção «que serve de rédea para manter o povo em obrigação». Montaigne criticava a organização da sociedade em ordens e o carácter medieval da concepção do mundo. Defendia o princípio da «igualdade de natureza» entre os homens, os direitos do indivíduo, aconselhava a «tudo julgar ouvindo mais a própria razão que a opinião geral», a sacudir o jugo da autoridade e a comportar-se como «pessoas que ponderam tudo e tudo submetem à razão, e que nada recebem por autoridade e a crédito» (*Les Essais de Montaigne*. Librairie des Bibliophiles, Paris, 1873, t. 2, p. 290 e 1875, t. 3, p. 29).

11. *Le Peletier de Saint-Fargeau, Louis Michel* (1760-1793), participou na revolução francesa burguesa, autor do *Plano de Educação Nacional* (1793), o mais democrático plano educativo desta época. O seu principal objectivo era a instalação de uma educação generalizada e gratuita, a criação com os dinheiros do Estado de «Casas de educação nacional» (com internatos) nas quais deviam ser educadas todas as crianças dos 5 aos 11-12 anos. Le Peletier considerava que uma organização educativa deste género permitiria ultrapassar as desigualdades sociais e renovar o estado de espírito da sociedade. O seu projecto foi aprovado por Robespierre, mas não foi aceite pela Convenção.

12. Schiller, Friedrich (1759-1805), poeta alemão, filósofo e historiador, autor dos dramas mundialmente famosos *Os Bandidos, Intriga e Amor, Maria Stuart, Guilherme Tell*, etc. Lunatcharski faz alusão às ideias expressas por Schiller na sua obra filosófica e estética *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* (1795).

13. *Bebel, Auguste* (1840-1913), militante do movimento operário alemão e internacional. Foi um dos fundadores e dirigentes da social-democracia alemã e da II Internacional. Bebel foi o inspirador da luta pela libertação das mulheres dos grilhões da sociedade burguesa. As suas intervenções no Reichstag em defesa dos direitos da mulher foram retumbantes. O pensamento de Bebel que Lunatcharski evoca foi tirado da sua obra *A Mulher e o Socialismo* (1883).

14. *Palestra*, escola de tipo fechado na Grécia Antiga, em que os rapazes dos 12 aos 16 anos se exercitavam em ginástica. A partir dos 16-18 anos os jovens das famílias mais em evidência frequentavam o ginásio.

O QUE É A INSTRUÇÃO?

discurso de abertura dos cursos para instrutores de formação extra-escolar, pronunciado a 20 de Dezembro de 1918

O discurso de Lunatcharski é consagrado à tarefa da pedagogia social de primeira plana posta ao jovem Estado soviético: organizar o ensino extra-escolar. Com a sua habitual largueza de vistas, Lunatcharski examina este problema sob todos os seus aspectos: político, social, organizacional e pedagógico.

A relação entre os problemas de educação extra-escolar e a revolução tem a sua lógica sócio-pedagógica, que aparece ao mesmo tempo no passado e no presente (particularmente na experiência histórica da Rússia, e na de numerosos países em vias de desenvolvimento de hoje). Nos períodos de desenvolvimento social equilibrado, «em tempo normal» (como dizia Lunatcharski no seu discurso) as tarefas educativas «correntes» são resolvidas no plano pedagógico e social sobretudo pela escola, que se adapta à sociedade à qual está ao serviço. As enormes mudanças socioeconómicas e políticas, transformando a estrutura social, destroem o sistema educativo que lhe está estreitamente ligado, e fazem surgir tarefas educativas tais que a antiga estrutura não tinha nunca resolvido.

Em momentos destes, torna-se necessário procurar novas vias para o desenvolvimento da instrução, novos meios de educação. E em primeiro plano, com a reconstrução da escola, surge a necessidade da instrução extra-escolar. No sistema geral da instrução estatal, verifica-se serem essas tarefas durante certo tempo principais, dominantes.

A Grande Revolução Socialista de Outubro de 1917 fez da instrução extra-escolar uma tarefa política e social determinante. Era necessário, como dizia Lunatcharski, «dar ao povo conhecimentos para que ele esteja em medida de tirar proveito da sua vitória».

Neste discurso, mostrava ele que no imenso trabalho de fundação de uma nova sociedade e de um homem novo, a instrução extra-escolar constituía uma parte muito importante, «de um alcance colossal e de primeiro plano», era uma «poderosa alavanca», um «aparelho gigantesco» de educação cultural e política que durante muito tempo «se manteve em caves obscuras»...

Salientando a importância das tarefas políticas e culturais da instrução extra-escolar, Lunatcharski faz notar que ela é uma «poderosa alavanca» para transformar «os que se julgam instruídos». Um amplo recrutamento entre a intelectualidade para o trabalho de instrução extra-escolar fez por seu lado com que ela própria se tornasse um objecto de educação social.

Lunatcharski considera a essência, o sentido e os objectivos da instrução extra-escolar em estreita relação com os problemas gerais da filosofia da educação. Levanta questões que nada perderam da sua actualidade: *o que é a educação, a quem se pode chamar um homem instruído*? As suas brilhantes respostas a estas questões são hoje extraordinariamente actuais.

Na pedagogia contemporânea, a expressão «instrução extra-escolar» perdeu o alcance universal que tinha na época em que Lunatcharski pronunciou este discurso. Em conformidade com a actual prática escolar, são com mais frequência utilizados nos nossos dias os conceitos mais restritos de «trabalho extra-escolar» e de «estabelecimentos extra-escolares». Tornou-se mais conciso e mais usual falar de «instrução dos adultos». Estas mudanças terminológicas devem-se à localização objectiva das tarefas de instrução extra-escolar, ligada à realização de uma delas, a principal: a elevação do nível cultural do povo. No entanto, no decurso das últimas décadas, do período do desenvolvimento da revolução técnico-científica, ressurgiu a tendência para uma mais ampla interpretação

da instrução extra-escolar (modernizada pelo novo termo de formação «permanente» ou «contínua»).

As ideias de Lunatcharski têm um eco perfeitamente actual: ele vê na formação contínua a fonte gnosiológica e cultural da instrução extra-escolar. Lunatcharski considera a formação contínua um complemento e uma renovação incessantes dos conhecimentos, ditados pelos imperativos da vida que se renova sem parar, e a expressão das capacidades do homem para criar, para se desenvolver a si próprio.

A escola, salienta Lunatcharski, «apenas fornece as chaves» para a instrução. Ela «deve ensinar o homem a trabalhar, deve fornecer-lhe métodos para abordar todo este segredo que é o mundo», deve dar-lhe «o primeiro impulso» para a descoberta desse segredo. O resto é obra da formação extra-escolar que, segundo as palavras de Lunatcharski, é «toda a vida».

1. *Feuerbach, Ludwig* (1804-1872), filósofo materialista e ateísta alemão, precursor do marxismo. Lunatcharski faz alusão a estas linhas de Feuerbach: «Não foi Deus que criou o homem à sua imagem, como vem escrito na Bíblia, mas foi o homem que criou Deus à sua...» (L. Feuerbach. *Curso sobre a Essência da Religião, Obras Filosóficas Escolhidas,* Moscovo, 1955, t. II, p. 701, em russo).

2. *Borodine, A. P.* (1833-1887), célebre compositor russo. A obra mais notável de Borodine é a ópera *O Príncipe Igor,* que é um exemplo da epopeia heróica nacional em música.

3. Lunatcharski cita um verso do poema *Epigrama* do grande poeta russo A. S. Puchkine (1799-1837).

4. Lunatcharski faz alusão à narrativa do escritor francês Guy de Maupassant (1850-1893) *Solidão* (1884) que fala do isolamento espiritual do homem no mundo burguês.

5. A ideia aqui evocada pertence ao grande pintor japonês Hokusai (1760-1849) que dizia: «Aos seis anos tentava reproduzir fielmente a forma dos objectos. Em meio-século fiz muitos quadros, mas até à idade de 70 anos não fiz nada de bom. Aos 73 anos aprendi a constituição dos animais, das aves, dos insectos e das plantas. É por isso que digo que até aos 80 anos minha arte não parará de se desenvolver, e que aos 90 anos poderei atingir a verdadeira essência da arte».

6. As Universidades Populares são instituições culturais e educativas acessíveis a todos. São uma das formas efectivas da elevação do nível de instrução e da satisfação da procura intelectual dos trabalhadores. Desenvolver maciçamente as Universidades Populares só foi possível na União Soviética alguns anos após o esmagamento dos agressores fascistas na Grande Guerra Pátria (1941-1945). As Universidades Populares sofreram grande impulso a partir dos anos 50 e, no início dos anos 70, contavam-se cerca de 16 000, nas quais estudavam mais de três milhões de pessoas. As Universidades Populares das ciências pedagógicas gozam de grande popularidade. Recebem cerca de um terço do conjunto dos utentes de todas as Universidades Populares.

7. Lunatcharski faz alusão ao levantamento de soldados na Bulgária em Setembro de 1918.

A PROPAGANDA COMUNISTA E A INSTRUÇÃO PÚBLICA

artigo saído no Izvestia de 26 de Março de 1919

Este artigo foi motivado pelo debate sobre a organização da instrução política no Estado soviético, debate que decorria na imprensa e que culminou na reconversão, em 1920, de Departamento Extra-Escolar do Comissariado do Povo para a Instrução Pública em Comité Principal da República para a Instrução Política, sendo a direcção confiada a uma notória personalidade do Partido Comunista e do Estado soviético, Nadejda Krupskaia (1869-1939), esposa e companheira de armas de V. I. Lénine, eminente pedagoga marxista. O pretexto concreto do artigo de modo nenhum lhe esgota toda a problemática. Para além das questões de organização, Lunatcharski entrevê um amplo problema político e sócio-pedagógico, crucial para as actividades educatoras do Partido Comunista, e é isso o que o título expressa: *A Propaganda Comunista e a Instrução Pública.*

Lunatcharski resume em fórmulas lapidares as suas antecedentes considerações sobre a essência de classe da instrução pública, elucida sobre as tarefas e objectivos da política do poder soviético em matéria de educação. Vendo nisso «um importante instrumento da luta de classes nas mãos do proletariado», um instrumento da propaganda comunista, salienta que o ensino escolar e extra-escolar deve impregnar-se do «espírito do socialismo científico», estar subordinado às tarefas da edificação comunista.

1. Equação (erro) pessoal: termo que designa em astronomia o erro sistemático que um observador comete ao determinar o momento de passagem de um corpo celeste no campo visual do telescópio, do sextante ou de um outro aparelho; esse erro depende das modalidades de observação, do seu registo e dos traços individuais do observador. Lunatcharski serve-se aqui dele para designar a atitude subjectiva do investigador que explora os fenómenos sociais.

2. Lunatcharski refere-se às seguintes palavras de Ferdinand Lassalle (1825-1864), figura notória do movimento operário alemão: «... é precisamente porque não comporta nele qualquer embrião de privilégios que o quarto estado se identifica com toda a humanidade,.. a supremacia do quarto estado no seio da nação deve conduzir ao desabrochar da moral, da cultura e da ciência, um desabrochar inédito na história» (F. Lassalle. *O Programa dos Trabalhadores,* Petrogrado, 1920, pp. 28, 33-34, em russo).

OBJECTIVOS DA INSTRUÇÃO EXTRA-ESCOLAR NA RÚSSIA SOVIETICA

discurso pronunciado no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Extra-Escolar, a 6 de Maio de 1919

O supracitado Congresso realizou-se em Moscovo de 6 a 19 de Maio de 1919 na presença de cerca de 800 delegados. Nele tomou a palavra por duas vezes V. I. Lénine. O Congresso abordou um amplo leque de questões respeitantes à instrução extra-escolar e adoptou várias resoluções: sobre a erradicação do analfabetismo, sobre a criação de um sistema de estabelecimentos estatais encarregados da instrução extra-escolar, etc. Mencionemos também uma resolução sobre as tarefas imediatas. O Congresso reunia nas difíceis condições da guerra civil, quando uma terrível ameaça pesava sobre a jovem República dos Sovietes. Na Primavera de 1919, as forças conjugadas dos intervencionistas e de contra-revolução interna tinham encetado uma nova ofensiva, mais vasta que as anteriores. Além dos exércitos brancos, participavam nela tropas dos seguintes países: Inglaterra, França, Polónia, Finlândia, Checoslováquia, Sérvia, Grécia, Roménia e Estados bálticos burgueses. Caracterizando a inquietante situação militar do momento, Lunatcharski disse que as anetriores. Além dos exércitos brancos, partipavam nela tropas testemunhava «a potência do nosso movimento» e mostrava que o desenvolvimento da instrução era uma tarefa não menos importante que a vitória sobre as forças contra-revolucionárias.

A intervenção de Lunatcharski no Congresso tinha por finalidade, segundo ele, demonstrar «a enorme amplidão e importância» das actividades educadoras extra-escolares e esboçar «pelo menos os problemas cruciais» que o Congresso era chamado a resolver. Tal é a finalidade prática que determina também a abordagem de Lunatcharski neste domínio. Diferentemente do discurso *O Que É a Instrução?* que abordava os aspectos filosóficos, sócio-políticos e culturais gerais da instrução extra-escolar, Lunatcharski focaliza aqui a sua tenção nos aspectos práticos. O discurso visa essencialmente definir as tarefas concretas da instrução extra-escolar: organização e conteúdo, formas e meios, dificuldades e medidas necessárias para as ultrapassar.

De entre as tarefas principais Lunatcharski menciona «a garantia do direito e do dever de cada um a ser instruído» («o pão-nosso de cada dia de educação extra-escolar na Rússia»), a vulgarização das ciências e das artes, a difusão dos conhecimentos técnicos e o impulso da educação física. Segundo ele, este «campo ilimitado» da instrução extra-escolar devia ter «como *leitmotiv* a propaganda política».

Ao mesmo tempo que esboça soluções concretas, Lunatcharski contribui pessoalmente para a elaboração teórica dos problemas da instrução extra-escolar. Emite inúmeros juízos sempre actuais sobre o conteúdo do ensino extra-escolar, sobre os seus princípios didácticos e os seus métodos.

Particularmente interessantes hoje são as brilhantes páginas consagradas ao papel social, pedagógico e psicológico da arte, às tarefas da instrução extra-escolar «em matéria artística». A interpretação que Lunatcharski dá ao conceito de «instrução», os seus pontos de vista sobre as tarefas da educação extra-escolar não são menos importantes à luz das modernas ideias sobre a instrução ininterrupta.

O I Congresso de Toda a Rússia para a Educação Extra-Escolar contribuiu enormemente para o impulsionamento do amplo movimento público visando pôr termo ao analfabetismo no país. Os delegados convidaram o Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR promulgar um decreto sobre a liquidação do analfabetismo no seio da população adulta (até aos 50 anos) e entre os adolescentes que não iam à escola. O projecto de decreto foi elaborado pelo Comissariado do Povo para a Instrução Pública a partir de fins de 1919, e foi Lénine quem, a 26 de Dezembro, assinou este decreto *Sobre a Liquidação do Analfabetismo entre a População da RSFSR.* Tratava-se do primeiro acto estatal do poder dos Sovietes respeitante à instrução geral e obrigatória, de um original e brilhante manifesto da revolução cultural. O decreto desencadeou uma vasta ofensiva contra o analfabetismo, deu o impulso para a actividade planificada e enérgica do Estado soviético neste sector da frente cultural.

Além de que se impunha por tarefa extirpar o analfabetismo, o poder soviético empreendeu forjar as condições indispensáveis para isso. Era o Estado que devia tomar a seu cargo a instrução em todo o país. O Comissariado do Povo para a Instrução Pública ficou habilitado para fazer participar, como trabalho obrigatório, todos os cidadãos instruídos na educação dos analfabetos. O dia de trabalho foi reduzido para duas horas para todos os que assistiam às aulas, sem qualquer repercussão no salário. Os órgãos do Comissariado para a Instrução Pública podiam utilizar para esse fim todos os locais apropriados nas oficinas e fábricas, nos estabelecimentos, clubes, casas particulares, etc. O decreto prescrevia o amplo recurso às células locais do partido, aos sindicatos, ao Komsomol, às comissões de actividades entre as mulheres e a outras organizações com a finalidade de combater o analfabetismo. A Comissão Extraordinária da Rússia para a Abolição do Analfabetismo, criada a 19 de Junho de 1920 junto ao Comissariado para a Instrução Pública, estava à cabeça do movimento nacional pela luta contra o analfabetismo.

1. O I Congresso de Toda a Rússia para a Educação Pré-Escolar realizara-se em Moscovo em Abril de 1919.

2. *Ricardo, David* (1772-1823), economista inglês, ideólogo da burguesia industrial em luta contra a aristocracia fundiária na época da revolução industrial. Karl Marx considerava Ricardo como dando «à economia política clássica a sua forma acabada» (K. Marx, F. Engels. *Obras*, 2ª Ed., t. 13, p. 47).

Malthus, Thomas Robert (1766-1834), economista inglês, pastor anglicano, pai do «malthusianismo», doutrina sociológica vulgar. No seu *Ensaio sobre o Princípio da População* expôs ideias que serão em seguida largamente difundiadas na sociologia burguesa e sobretudo na economia política de fins do século XIX.

Lunatcharski refere-se à seguinte passagem de *O Capital* de Marx a propósito de Malthus: «As deduções científicas de Malthus são *«cheias de atenções»* para com as classes dominantes *in general* (em geral) e para com os elementos reaccionários desses classes dominantes *in particular* (em particular); quer dizer que ele *falsifica* a ciência em prol dos seus interesses (K. Marx, F. Engels. *Obras*, t. 26, P. II, p. 125, em russo).

3. Nadejda Krupskaia salientava, no seu discurso inaugural no congresso, a necessidade de ligar estreitamente a instrução extra-escolar à educação política das massas. Krupskaia propunha que fosse confiada a direcção política da instrução extra-escolar ao Departamento Extra-Escolar do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR, que teria também por tarefa coordenar todas as orientações respeitantes à educação extra-escolar. As propostas de Krupskaia visavam a criação de um sistema nacional unificado para a instrução extra-escolar, o qual serviria de base ao reagrupamento de todas as actividades culturais e educativas no país. Estas propostas tomaram corpo na *Tese sobre a Organização de Educação Extra-Escolar na RSFSR* adoptada pelo congresso.

DA ESCOLA DE CLASSE

Escola burguesa e escola comunista do trabalho

conferência feita a 26 de Abril de 1920 na secção do Comissariado do Povo para a Instrução Pública junto à Universidade I. Sverdlov

Esta Universidade comunista foi o primeiro estabelecimento de ensino superior do Partido e era destinada à formação dos quadros deste último e dos Sovietes. Foi fundada em 1919 a partir dos cursos de propagandistas e instrutores junto ao Comité Executivo Central da Rússia (CECR) por iniciativa do presidente do CECR Iakov Sverdlov (1885-1919), eminente personalidade do Partido Comunista e do Estado soviético. O primeiro programa de estudos da Universidade foi estabelecido por Sverdlov e examinado por Lénine. Em 1939 a Universidade foi reorganizada em Escola Superior do Partido junto do CC do PC(b) da URSS, para finalmente se tornar Academia das Ciências Sociais junto do CC do PCUS em 1978.

Lunatcharski denuncia nesta conferência a propalada ilusão quanto a um Estado acima das classes; põe em realce as tarefas e a essência de classe das principais instituições do Estado: Igreja, exército, imprensa, governo burguês. O papel social da escola burguesa como «instrumento de corrupção da consciência das massas» não deixa de surgir ainda com mais clareza.

À medida que se desenvolvem a instrução e a cultura, explica Lunatcharski, a escola burguesa tem cada vez mais dificuldades em assumir a sua função social. «A ciência — diz — sempre empurrou os homens para o socialismo, na condição de eles serem honestos e desprovidos de vistas limitadas». É por isso que — segundo ele — todas as teorias pedagógicas progressistas tiveram por núcleo ideais socialistas. E é também por isso que a burguesia não tem interesse em fundar uma escola verdadeiramente científica.

À escola burguesa Lunatcharski opõe a escola comunista. Formula o ideal e os objectivos de uma nova escola do trabalho politécnica unificada e esboça os meios de os atingir tendo em conta as dificuldades por que passava então o país, bem como a experiência de dois anos passados sobre a declaração sobre a escola do trabalho unificada.

Nesta conferência Lunatcharski enuncia pela primeira vez as suas ideias sobre a educação «pelo trabalho» que vai a par da aprendizagem «do trabalho em si». Prende-se sobretudo ao alcance pedagógico do trabalho, às finalidades deste no plano educativo. Trabalho que não eduque é, segundo Lunatcharski, «um crime da escola». Analisa os diversos aspectos de trabalho na escola, os métodos de ensino pelo trabalho, determina os princípios e o plano de organização da educação pelo trabalho e do ensino politécnico para as escolas de diferentes escalões.

1. *Briand, Aristide* (1862-1932), homem político e diplomata francês. Protagonista do movimento socialista a partir dos anos de 1880. Eleito para o parlamento em 1902, membro do governo burguês em 1906, o que lhe valeu ser excluído do Partido Socialista. Foi onze vezes nomeado Primeiro Ministro. de 1909 a 1931.

2. *Tchernov, Victor* (1876-1952), um dos chefes de fila e dos teóricos do Partido Socialista-revolucionário (s.-r.). Em 1917, ministro da Agricultura do Governo Provisório burguês, levou a cabo brutais repressões contra os camponeses. Após a Revolução de Outubro, um dos organizadores dos motins anti-soviéticos. Em 1920 emigrou e prosseguiu a sua actividade anti-soviética.

Tsereteli, Irakli (1882-1952), de Maio a Junho de 1917 Ministro dos Correios e Telégrafos, depois Ministro dos Assuntos Internos no Governo Provisório. Emigrou após a chegada ao poder dos Sovietes.

3. *Konovalov, Aleksandr* (n. 1875), grande industrial russo do têxtil, Ministro do Comércio e da Indústria, depois vice-primeiro ministro do Governo Provisório. Emigrou logo a seguir à Revolução de Outubro.

Lvov, Gueorgui (1861-1925), príncipe, grande latifundiário, de Março a Julho de 1917 foi Presidente do Conselho de Ministros e acumulando a pasta dos Assuntos Internos no Governo Provisório. Emigrou após a Revolução de Outubro e contribuiu para organizar a intervenção militar contra a Rússia soviética.

Terechtchenko, Mikhail (n 1888), grande industrial do açúcar, milionário. Em 1917, Ministro das Finanças, depois dos Negócios Estrangeiros no Governo Provisório. Emigrado após a Revolução de Outubro, foi um dos organizadores da intervenção armada contra o Estado soviético.

4. *Lloyd George, David* (1863-1945), homem político e diplomata britânico, chefe do partido liberal. Membro do parlamento a partir de 1890, Ministro do Comércio de 1905 a 1908, Ministro das Finanças de 1908 a 1915, Primeiro Ministro de 1916 a 1922.

Lloyd George foi uma das mais marcantes figuras do sistema burguês de logro demagógico das massas populares. «Eu chamaria a este sistema — escrevia Lénine em 1916 — lloyd-georgismo, do nome de um dos representantes mais avançados e hábeis deste sistema no país clássico do «partido operário burguês», o ministro inglês Lloyd George. Negociante burguês de primeira classe e astuto político, orador popular, capaz de fazer quaisquer discursos, mesmo discursos revolucionários perante um auditório operário, capaz de conseguir consideráveis migalhas para os operários respeitadores, sob a forma de reformas sociais (seguros, etc.), Lloyd George serve excelentemente a burguesia e serve-a precisamente *no seio* dos operários, estende a sua influência *precisamente* no proletariado, onde é mais necessário e mais difícil submeter moralmente as massas». (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Seis Tomos*, Edições Progresso—Moscovo, Edições «Avante!» — Lisboa, 1984, t. 3, p. 68).

Millerand, Alexander Etienne (1859-1943), homem político francês. Tendo aderido aos socialistas nos anos de 1890, encabeçou a tendência oportunista do movimento socialista francês. Em 1899 entrou para o governo burguês reaccionário onde viria a colaborar com o general Gallifet (1830-1909), carrasco da Comuna de Paris, nomeado Ministro da Guerra.

Este comportamento de Millerand deu origem à noção de «millerandismo» ou ministerialismo para designar o socialismo ministerial, forma de colaboração política dos chefes dos partidos socialistas com a burguesia. «O millerandismo francês — escrevia Lénine em 1908 — a maior experiência de aplicação da táctica política revisionista numa vasta escala, realmente nacional» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Seis Tomos*, t. 1, p. 344).

Millerand foi excluído do Partido Socialista em 1904, ocupou diferentes cargos ministeriais entre 1909 e 1915, foi Presidente da República Francesa entre 1920 e 1924.

5. *Kautsky, Karl* (1854-1938), um dos chefes e teóricos da social-democracia alemã e da II Internacional, primeiro marxista e depois renegado do marxismo, ideólogo da mais perigosa e prejudicial variedade de oportunismo: o kautskismo só admite o marxismo em palavras para na realidade fazer a apologia do capitalismo, renunciar à luta de classes e à revolução socialista. Após a Revolução de Outubro Kautsky tomou posição contra o poder dos Sovietes e a ditadura do proletariado.

O repúdio do marxismo por parte de Kautsky foi denunciado nas obras de Lénine *O Oportunismo e a Falência da II Internacional* (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Seis Tomos*, t. 2, pp. 279-284), *A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky* (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos*, t. 3, pp. 5-6) e outras.

6. Lunatcharski refere-se a uma expressão do grande escritor satírico russo M. Saltikov-Chtchedrine (1826-1889) que metia a ridículo a política «educativa» do governo czarista, a actividade do Ministério da Instrução Pública.

Lénine recorria frequentemente a esta mesma imagem. No artigo *Em Torno da Política do Ministério da Instrução Pública* (1913), nota ele que «o nosso Ministério de «Instrução» (desculpem o termo) ... perseguisse o objectivo de *obscurecer* a consciência popular e *encobrir* a situação indigente da instrução pública na Rússia». «...O nosso Ministério do Embrutecimento Público — salienta Lénine — é um ministério de buscas policiais, de escárnio da juventude, de ultraje à ânsia de saber do povo». A política seguida pelo Ministério mostra de maneira flagrante que «não há inimigo mais raivoso e implacável da instrução do povo na Rússia do que o governo russo» (V. I. Lénine. Colectânea *A Instrução Pública*, pp. 31, 34, 38 e 40).

7. Os números que Lunatcharski menciona são um pouco exagerados. O primeiro recenseamento geral da população da Rússia, em 1897, testemunha que apenas 3 rurais em cada 100 000 seguiam estudos superiores e 1 em cada 1000 estudos secundários. Como constatava a imprensa de inícios do século XX, «a escola só exerceu sensível influência nas camadas superiores, bem instaladas do mundo camponês; quanto aos pobres, só tiveram direito a migalhas da modesta refeição que a nossa escola rural propõe ao povo» (Ver: *Ensaios sobre a História da Escola e do Pensamento Pedagógico dos Povos da URSS*, Moscovo, 1976, pp. 546, 560).

8. *Paulsen, Friedrich* (1846-1908), filósofo e pedagogo alemão, professor na Universidade de Berlim. Dedicando-se sobretudo às relações da ética com a pedagogia, à educação do homem como parte do todo social, preconizava uma renovação da instrução graças às recentes conquistas da ciência e a métodos de ensino mais activos.

As teses que Lunacharski cita estão expostas na obra de Paulsen *Pedagogia* (S. Petersburgo, 1913, p. 234).

9. Ver nota 5 para o artigo *Da Educação Social.*

10. *Buisson, Ferdinand* (1841-1932), educador e homem público francês, inspector-geral da Instrução Pública Primária de 1879 a 1896, titular da cátedra de pedagogia na Sorbonne a partir de 1896, um dos iniciadores das reformas escolares do fim do século XIX (leis sobre a instrução primária gratuita, sobre a escola laica, etc.). Preconizava a separação da escola da Igreja, evicção do programa escolar do ensino religioso. Foi sob a sua direcção que um *Dicionário de Pedagogia e de Instrução Pública Primária* em quatro volumes foi publicado nos anos 1880.

11. A citada circular sobre os «filhos de criada» foi redigida a 18 de Junho de 1887 por I. Delianov, sucessor de D. Tolstoi no cargo de Ministro da Instrução Pública, fez subir os pagamentos pelo ensino secundário e recomendava a que se fizessem depurações entre os alunos «sem se incomodarem» com as leis e os regulamentos em vigor; exigia além disso aos curadores das circunscrições escolares que «rejeitassem

firmemente os requerimentos» das pessoas indigentes e desmunidas de proventos pedindo a entrada dos filhos no liceu. «Se esta regra for estritamente observada — indicava a circular — os liceus e colégios ver-se-ão livres de filhos de cocheiros, lacaios, cozinheiros, lavadeiras, pequenos lojistas e outras pessoas do mesmo gabarito cuja progenitura, talvez com excepção de crianças excepcionalmente dotadas, não deve ser separada do meio a que pertence» (Ver: *Ensaio sobre a História da Escola e do Pensamento Pedagógico dos Povos da URSS*, pp. 121-122).

12. O ensino secundário *clássico* assentava no estudo do latim, do grego e da literatura antiga. O ensino *profissional* (o termo russo é decalcado do alemão *Realschule*) passava por cima das línguas antigas para se consagrar sobretudo ao estudo dos elementos de ciências naturais, físico-matemáticas, assim como das línguas vivas.

Foi no século XVII que a noção de ensino clássico se começou a espalhar na Rússia. Não obstante, até meados do século XIX, o programa dos estabelecimentos secundários misturava os dois tipos de ensino. O reforço do ensino clássico surgiu no segundo quarto do século XIX, indo a par com a agravamento da seleção elitista na escola secundária russa.

A reforma reaccionária de 1871-1872 fez do liceu clássico o único tipo de escola secundária russa a dar acesso à Universidade. As escolas profissionais criadas por esta mesma reforma não dispunham de tal prerrogativa. Pondo a tónica no significado político deste acto, o Ministro dos Assuntos Internos P. Valuiev escrevia ao imperador Alexandre II: «A orientação profissional sempre e em todo o lado favoreceu mais que a orientação clássica a difusão do materialismo e das grosseiras teorias socialistas». Os estudos clássicos, segundo o ministro, deviam conduzir ao «saneamento» da escola secundária russa onde «as teorias sociais substituíram as ciências, onde o materialismo expulsou a religião, e as aspirações políticas suplantaram o sério trabalho de instrução».

Em conformidade com esta política, o ensino clássico russo enveredou pela via estritamente gramaticalista e formalista. Era chamado a desviar os alunos das questões actuais, a esconjurar o despertar da consciência cívica nos jovens russos e, além disso, afastar da Universidade os filhos dos deserdados.

O ensino clássico manteve-se o tipo de ensino secundário dominante na Rússia até à Revolução de Outubro.

13. Lunatcharski cita de memória o livro de F. Paulsen *Ensaio sobre a História do Desenvolvimento do Ensino na Alemanha* (Moscovo, 1908, pp. 229-234, 243-258).

14. É aqui questão dos acontecimentos da Revolução de Outubro de 1917 em Moscovo. As forças contra-revolucionárias foram aí apoiadas por destacamentos de estudantes burgueses.

15. *Rousseau, Jean-Jacques* (1712-1778), filósofo iluminista francês, escritor e pedagogo.

As concepções pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau são mais claramente expostas no romance *Emílio ou da Educação*.

Nesta obra o autor lança-se numa crítica ao sistema de educação feudal e de casta que abafa a personalidade da criança. Considerando a liberdade o principal direito natural do homem, Rousseau preconiza a ideia de uma educação livre que tenha por finalidade fazer desabrochar na criança tudo o que de melhor a natureza nela depositou. Repudia o autoritarismo em educação e salienta que não deve ensinar-se a criança a obedecer cegamente aos adultos. Rousseau era inimigo do dogmatismo, da escolástica, e preconizava o impulsionamento de um pensamento independente nas crianças. Dava particular atenção à educação moral que era, segundo ele, inseparável da educação pelo trabalho.

As ideias pedagógicas de Rousseau, impregnadas de espírito humanista e democrático, tiveram grande influência na teoria e prática da pedagogia progressista de fins do século XVIII e início do século XIX.

16. Ver nota 8 para o artigo *Da Educação Social.*

17. *Herbart, Johann Friedrich* (1776-1841), filósofo idealista, psicólogo e pedagogo alemão. Tentou, a partir de dados da filosofia e da psicologia, dar uma base teórica à pedagogia; segundo ele, a filosofia indica o objectivo da educação, e a psicologia os meios de o atingir. Herbart acha que a educação tem sobretudo por finalidade chegar à harmonia da vontade e dos ideais éticos, à formação de interesses extensos e variados. Consegue-se isso, segundo ele, «dirigindo as crianças», graças à aprendizagem educativa e à educação moral.

Ao lado de muitas ideias positivas, a concepção pedagógica de Herbart, nomeadamente a sua teoria da educação moral (destinada a formar a moderação, o sentimento de submissão, de dependência face às forças superiores) e a da «direcção das crianças (que se reduz essencialmente a reprimir o «mau génio» na criança) comporta e por vezes deixa mesmo que prevaleçam elementos que lhe conferem um aspecto conservador. Esses elementos foram amplamente desenvolvidos nas obras dos discípulos de Herbart que deles se serviram para fundamentar a concepção da educação autoritária. Não foi por acaso que a pedagogia herbartiana começou a gozar de enorme aceitação nos meios governamentais de numerosos países na segunda metade do século XIX.

18. *Froebel, Friedrich* (1782-1852), pedagogo alemão, aluno e continuador de Pestalozzi, teórico da educação pré-escolar. Em 1837, fundou um «estabelecimento para jogos e tempos-livres das crianças de baixa idade» que baptizou de «jardim infantil» (*Kindergarten*). Froebel estava convencido que a criança é uma planta que cresce (daí a designação de «jardim»), por isso o seu *Kindergarten* tinha por objectivo favorecer o impulso das forças e capacidades naturais das crianças, satisfazer a sua necessidade de actividade, de comunicação com as da sua idade.

Froebel dedicou-se com energia à criação de jardins infantis e formava educadoras com esse fim. Os jardins infantis e o sistema de educação pré-escolar de Froebel, que se baseava no desenvolvimento harmonioso da criança com o auxílio de jogos e exercícios variados, foram largamente difundidos por numeros países.

19. Existiam na Rússia de antes da Revolução cerca de cem tipos

diferentes de escolas primárias do povo, mas nenhuma tinha ligação com o ensino secundário. Este último, sem já falar do ensino superior, era privilégio das classes possidentes. Só um reduzido número de filhos de trabalhadores tinham acesso às escolas secundárias. O recenseamento de 1897 mostra que só havia 7,7% de camponeses nas escolas de ensino geral secundário para rapazes e 6,4% nas das raparigas.

A Revolução de Outubro aboliu todos os privilégios em matéria de instrução. Em conformidade com o Regulamento *Sobre a Escola Única do Trabalho da República Soviética Federativa Socialista da Rússia*, publicado a 16 de Outubro de 1918, procedeu-se à criação de uma escola única do trabalho de nove anos comportando dois graus: o primeiro para as crianças dos 8 aos 13 anos, o segundo para as dos 13 aos 17 anos. A partir do ano lectivo de 1932-1933 o ensino geral secundário foi aumentado para dez anos.

20. Lunatcharski refere-se aqui aos adeptos do tolstoísmo, corrente social e religiosa utópica que sirgiu na Rússia em fins do século XIX sob a influência da doutrina filosófica e religiosa de Leão Tolstoi (1828-1910). Os tolstoianos pretendiam transformar a sociedade pelo aperfeiçoamento moral; preconizavam o «amor universal», «a não resistência ao mal pela violência», a purificação moral graças ao trabalho físico. Lénine escrevia que «os tolstoianos» transformaram «num dogma precisamente o lado mais fraco» da doutrina de Leão Tolstoi (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Seis Tomos*, t. 1, p. 366).

21. *Blonski, Pavel* (1884-1941), pedagogo e psicólogo soviético. A partir dos primeiros dias do poder dos Sovietes, tomou parte activa na transformação da escola, na elaboração dos princípios teóricos da pedagogia e da psicologia soviéticas. A obra de Blonski *A Escola do Trabalho* (1919), que Lunatcharski aqui menciona, exerceu forte influência nas ideias e princípios da escola politécnica única do trabalho.

Kalachnikov, Alexei (1893-1962), físico e pedagogo soviético, personalidade da instrução pública, redactor da primeira *Enciclopédia Pedagógica* em três volumes (1927-1929). Debruçou-se sobre a teoria pedagógica, sobre os problemas da escola politécnica do trabalho e os métodos de ensino da física no secundário e no superior. Lunatcharski refere-se à brochura de Kalachnikov *Problemas da Escola Industrial do Trabalho do Futuro Imediato* (1919).

22. Narkomzem, Comissariado do Povo para a Agricultura, um dos 18 Comissariados do Povo que, em conformidade com a Constituição da RSFSR de 1918, eram órgãos centrais do aparelho de Estado em substituição dos antigos Ministérios.

Os primeiros Comissariados do Povo foram criados pelo decreto *Sobre a Instauração do Conselho dos Comissários do Povo*, adoptado no II Congresso dos Sovietes de Toda a Rússia, a 26 de Outubro (8 de Novembro) de 1917. O Conselho dos Comissários do Povo, primeiro governo soviético, foi chefiado por Lénine.

23. O VIII Congresso do Partido Comunista (bolchevique) da Rússia (PC(b)R), realizado em Março de 1919 em Moscovo, tinha aprovado o novo (segundo) programa do Partido (o primeiro datava do II Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), reunido em Bruxelas e Londres em Julho e Agosto de 1903).

Era nomeadamente apontado no novo programa do Partido:

«Durante o período da ditadura do proletariado, ou por outras palavras, o da preparação das condições que tornam possível a completa realização do comunismo, é preciso que a escola veicule não os princípios do comunismo em geral mas propicie também a influência ideológica, organizacional e educativa do proletariado nas camadas semiproletárias e não proletarizadas das massas laboriosas a fim de formar uma geração capaz de instaurar definitivamente o comunismo».

O PAPEL DAS FACULDADES OPERÁRIAS

publicado pela primeira vez no «Mensageiro das Faculdades Operárias», 1921, N 1, pp. 3-7.

As regras de admissão aos estabelecimentos de ensino superior, homologadas pelo Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR a 2 de Agosto de 1918, encetaram uma transformação radical do ensino superior e abriram-lhe as portas a todas as pessoas de mais de 16 anos, «independentemente da cidadania e do sexo». A abolição jurídica das restrições anteriores era contudo insuficiente para destruir o carácter de casta do ensino superior. Era também necessário forjar as condições reais da sua democratização procedendo a uma formação acelerada dos operários e camponeses desejosos de prosseguir estudos superiores e modificando a estrutura interna deste ensino. Foi por isso decidido criar no Outono de 1918 cursos especiais de preparação.

A experiência destes cursos de imediato mostrou que se a primeira tarefa (preparar os operários) estava resolvida, a segunda estava longe de o ser, porque os cursos quase não tinham qualquer incidência sobre a vida da Escola Superior. Fundados fora dos estabelecimentos de ensino superior, eles eram-lhe, de facto, exteriores e de modo nenhum lhe podiam modificar a ambiência. A solução foi achada pelos próprios operários. «Surgiu entre os jovens camaradas do Partido do bairro de Zamoskvoretchie: por que preparar os operários para a Universidade fora dela? Não será mais simples levá-los directamente para lá e obrigar a Universidade a formar *in loco* os seus futuros frequentadores?», escrevia Lunatcharski no balanço das actividades do Comissariado do Povo para a Instrução Pública entre 1917 e 1920. Foi assim que surgiram as faculdades operárias ou *rabfaks*. Por iniciativa dos operários de Zamoskvoretchie, a primeira foi inaugurada em princípios de 1919 no Instituto do Comércio reconvertido então em Instituto Karl Marx da Economia Nacional.

A 11 de Setembro de 1919, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR promulgou um decreto *Sobre a Organização das Faculdades Operárias junto às Universidades*. O sistema das *rabfaks* foi juridicamente incarnado no decreto do Conselho dos Comissários do Povo *Sobre as Faculdades Operárias* (17 de Setembro de 1920). Pouco

após a publicação deste decreto, Lunatcharski lançou-se na redacção do presente artigo a fim de explicar os objectivos e a especificidade das faculdades operárias na sua qualidade de estabelecimentos do ensino.

Lunatcharski põe em destaque três tarefas fundamentais das *rabfaks:* 1) criar «canais de passagem» para o ensino superior; 2) proletarizar este último, «verter novas forças nas Universidades e nos estabelecimentos do ensino superior», «um sangue novo no seu organismo»; 3) modificar a vida interna, «a própria morfologia destas instituições», da atmosfera ideológica geral até aos programas e métodos de ensino. No entender de Lunatcharski as faculdades operárias são não só o instrumento de «conquista externa da Universidade», mas também o da sua «conquista interna», de «deslocação de todos os valores universitários». É precisamente por isso que as *rabfaks,* segundo Lunatcharski, devem tornar-se «parte inalienável e igual às outras da Universidade», o seu «órgão vivo».

Este breve artigo sobre o papel das faculdades operárias põe a claro o traço maior da obra pedagógica de Lunatcharski e da sua acção à cabeça da Instrução Pública. Fornece um brilhante exemplo de análise dos fenómenos e processos sócio-pedagógicos, um modelo de intervenção activa na sua evolução, de aptidão para reter e desenvolver uma preciosa iniciativa das massas.

Lunatcharski nunca perdia de vista o problema das *rabfaks.* Achava que a sua necessidade deixaria de por si própria se sentir quando se modificassem a estrutura de classe da sociedade e, com ela, a composição social da escola. As faculdades operárias desempenharam contudo um excepcional papel na época da sua aparição. Lunatcharski via nelas uma espécie de «Revolução de Outubro» no sistema universitário. «A penetração das massas proletárias... nas Universidades russas — escrevia ele — permitiu finalmente despertar esta bela adormecida e empreender uma decisiva revisão dos métodos e processos do ensino superior». Encetando a «revolução da escola superior», as *rabfaks* injectaram-lhe «ozono», «uma atmosfera refrescante».

Em meados dos anos 20 os alunos das *rabfaks* constituíam cerca de 40% da totalidade dos admitidos aos estabelecimentos superiores. Em princípios dos anos trinta havia já mais de mil faculdades operárias agrupando mais de 350 000 pessoas. Na segunda metade da década o impulso dado ao ensino secundário geral e especializado reduziu a importância das *rabfaks*: o seu número foi diminuindo e acabaram por ser suprimidas em 1940. Em vinte anos de existência as *rabfaks* contribuíram fortemente para democratizar o ensino superior e para formar uma intelectualidade operária e camponesa o que era objectivo do Partido Comunista.

1. A primeira conferência do Partido sobre a Instrução Pública teve lugar em Moscovo de 31 de Dezembro de 1920 a 4 de Janeiro de 1921 com a finalidade de preparar os materiais sobre educação com vista ao X Congresso do PC(b)R. Participaram nela representantes do Komsomol da Rússia, do Conselho Central dos Sindicatos, dos Comissariados do Povo para a Instrução Pública da RSFSR e da RSS da Ucrânia, assim como os chefes dos sectores da Instrução Pública e os delegados ao VIII Congresso dos Sovietes da Rússia. A Conferência admitiu que era indispensável substituir o ensino geral de nove anos pelo de sete anos, baixando assim de 17 para 15 anos a idade de frequência das escolas secundárias (como era previsto pelo Programa do Partido adoptado pelo VIII Congresso do PC(b)R). Esta redução era motivada pelas dificuldades económicas, mas a Conferência cometeu um erro ao tentar dar uma argumentação teórica a esta medida temporária.

Lénine, que por doença não tinha podido assistir à Conferência, condenou firmemente este ponto da vista e indicou que era impossível argumentar a propósito de uma «formação politécnica ou monotécnica». «Se nós — escrevia Lénine no artigo *A propósito do Trabalho do Comissariado do Povo para a Instrução Pública* — somos obrigados a baixar *temporariamente* de 17 para 15 anos a idade da passagem do ensino politécnico geral para o ensino profissional politécnico, «*o partido deve considerar*» este abaixamento do limite de idade «unicamente» (ponto I das directivas do CC) como uma necessidade prática, uma medida temporária, provocada «pela miséria e pela ruína do país...».

Os raciocínios gerais que ambicionam «fundamentar» semelhante situação não passam de tolices (V. I. Lénine. *Obras Completas,* t. 42, p. 323).

2. Glavprofobr, Direcção principal do ensino profissional do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR (existiu de 1921 a 1929). Tinha sobretudo por tarefa organizar a formação da mão-de-obra e dos especialistas de níveis secundário e superior para todos os ramos da economia nacional, pôr em acção a reforma do ensino superior e estabelecer um sistema de formação profissional primária e secundária.

DE QUE ESCOLA PRECISA UM ESTADO PROLETÁRIO?

intervenção no debate da Casa dos Sindicatos, a 4 de Dezembro de 1922

Publicada pela primeira vez no «Mensageiro da Instrução Pública», 1922, N° 10, pp. 1-29.

O desmoronamento económico engendrado pela Primeira Guerra Mundial e agravado aquando da guerra civil era um dos maiores obstáculos com que deparava o desenvolvimento do jovem Estado soviético. Face ao declínio industrial e agrícola, o governo dos Sovietes devia elaborar uma política capaz de assegurar o rápido reerguer da economia nacional. Era a chamada nova política económica (NEP) cuja realização foi encetada em 1921 por decisão do X Congresso do PC(b)R.

A NEP foi cientificamente fundamentada por Lénine. Consistia essencialmente em consolidar numa base económica a aliança da classe operária com o campesinato, em estabelecer laços entre a indústria socialista e a pequena economia camponesa recorrendo em larga escala

às relações mercantis e monetárias, em aliar os camponeses à edificação do socialismo. A NEP admitia um certo desenvolvimento de elementos capitalistas, a extensão dos laços de mercado ao mesmo tempo que preservava o controlo exercido pelo Estado socialista.

A admissão dentro de certos limites de elementos capitalistas era um recuo temporário. O XI Congresso do PC(b)R, em 1922, decidiu pôr termo a esse recuo. Em 1922-1923 assistiu-se a um reagrupamento de forças e à preparação da ofensiva contra os elementos capitalistas. Em meados dos anos 20 a percentagem do sector capitalista nas trocas comerciais globais passou de 41 para 19%. Estava conseguida a conquista socialista do mercado.

O accionamento da nova política económica permitiu lançar com coerência os fundamentos da economia socialista reanimando a agricultura e a pequena indústria, restabelecendo e desenvolvendo depois a grande indústria, preparando e levando a bom termo a reorganização socialista da agricultura para culminar na base material e técnica do socialismo.

A intervenção aqui publicada foi feita por Lunatcharski na época do agravamento da luta contra os elementos capitalistas, no início da ofensiva contra a esfera do capital privado. Lunatcharski aborda três aspectos do tema do debate, retomado no título da sua intervenção *De Que Escola Precisa um Estado Proletário?*: 1) a quem é destinada a escola nova, ao proletariado ou ao Estado proletário?; 2) que escola «deve ser defendida pelo Estado proletário»; 3) «que escola é possível no Estado proletário» dadas as condições transitórias da edificação do socialismo?

O recrudescimento da actividade dos elementos burgueses quando da NEP e o reforço da sua influência na escola, o perigo de ser vista a aumentar a percentagem das camadas bem instaladas no ensino secundário, são outros tantos factores que suscitaram um reflexo de defesa: a aspiração de transmitir totalmente a escola para as mãos do proletariado, para os filhos dos operários. Foi esta a tendência que levou Lunatcharski a levantar a primeira das questões: a quem é destinada a escola nova, ao proletariado ou ao Estado proletário?

Lunatcharski considera um grosseiro erro político preconizar «a escola só para o proletariado», um erro «directamente contrário à tendência principal do nosso pensamento político». Explicando as teses leninistas sobre a essência da nova política económica que visa a «aliança com o campesinato», Lunatcharski nota que o proletariado tem por tarefa «construir o seu próprio Estado proletário a partir dos elementos que encontra no país». É com esses mesmos «elementos» que é preciso edificar a escola de que o Estado proletário tem necessidade.

Respondendo à segunda questão («que escola deve defender o Estado proletário»), Lunatcharski assinala que a solução de princípio se encontra já na Declaração sobre a Escola Única do Trabalho e que na presente etapa é o terceiro aspecto o que se apresenta como essencial: «que escola é possível na Rússia proletária».

Lunatcharski desenvolve aqui as suas reflexões anteriores quanto à necessidade de definir as vias concretas de realização dos ideais da escola socialista. Prende-se primordialmente na sua intervenção com a determinação de «quais os marcos, quais os marcos imediatos... que podem ser colocados no caminho que nos aproxima dos ideais intocáveis da nossa pedagogia comunista». E Lunatcharski esboça esses marcos, delineia um plano de realização das tarefas da escola politécnica do trabalho nas condições concretas de princípios dos anos 20.

O accionamento dos princípios da dita escola é para Lunatcharski como «uma revolução que deve... produzir-se nas próprias entranhas da escola», como a mais árdua de todas as reformas que têm de ser levadas a cabo, «a reforma da própria alma do ensino». Tal como na sua conferência *Da Escola de Classe*, ele salienta em primeiro lugar «o alcance educativo e social do trabalho cientificamente concebido», «a influência educativa do trabalho nos alunos». Semelhante concepção do trabalho é a seu ver «uma das ideias mais luminosas, importantes e radicais da pedagogia proletária».

Esta intervenção caracteriza perfeitamente Lunatcharski na sua qualidade de homem de Estado e pedagogo atento aos menores meandros dos processos sociais, pedagógicos e psicológicos, preocupado em corrigi-los à luz das tarefas globais da edificação socialista.

1. Trata-se do V Congresso do Komsomol de Toda a Rússia, realizado em Moscovo de 11 a 19 de Outubro de 1922. Foram aí debatidas as seguintes questões: «Tarefas fundamentais da educação comunista nas condições da NEP», «A formação da juventude operária», «O trabalho no campo», etc.

2. Lunatcharski tem aqui em vista o relatório de V. I. Lénine ao X Congresso do PC(b)R, onde era dada uma argumentação científica da NEP (V. I. Lénine. *Obras Completas*, t. 43, pp. 57-84), bem como o seu relatório ao IV Congresso da Komintern «Cinco anos da revolução russa e as perspectivas da revolução mundial» (V. I. Lénine. *Obras Completas*, t. 45, pp. 278-294).

3. A elaboração de novos programas e planos escolares foi nos anos vinte uma das tarefas mais complexas do Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Trata-se aqui de um dos domínios que mais submetidos estão às influências da vida em mudança, bem como ao poder das novas concepções teóricas. Não é pois por acaso que a modificação dos programas e planos escolares é sobremaneira intensa nos períodos de transformação da escola antiga numa escola nova. De 1918 a 1929 os programas e planos escolares foram revistos e fixados quase anualmente: em 1918, 1919, 1920, 1921, 1923, 1925, 1927 e 1929.

Em 1918-1919 eram os «Materiais para o ensino na escola do trabalho» que faziam fé em matéria de programa e de metodologia, mas limitavam-se a definir a orientação principal e o conteúdo das actividades escolares. Nesta época o Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR não julgava necessário imiscuir-se na obra pedagógica dos colectivos de docentes, e era por isso que as questões de programa e de métodos eram abordadas no conjunto. Em 1920 o citado Comissariado elaborou as primeiras amostras de planos de estudos para as escolas dos primeiro e segundo graus com duas variantes: mínima e

máxima. Ao mesmo tempo foram editados «Programas escolares modelos». Mas nem uns nem outros eram obrigatórios, as escolas podiam introduzir-lhes importantes correcções em função das condições locais.

Por volta de 1922, como nota Lunatcharski, a experiência das escolas persuadiu o Comissariado para a Instrução de que era necessário unificar tudo o que se relacionasse com os programas e a metodologia. Foi assim que em 1922 o Conselho Científico de Estado, centro da metodologia científica do Comissariado, se lançou na elaboração de programas e planos idênticos para todas as escolas.

4. A fim de dar aos jovens rurais o maior acesso possível ao ensino secundário, foram criadas em 1923 as ditas escolas da juventude camponesa, escolas de ensino geral incompleto que eram baseadas nas escolas de primeiro grau e onde os estudos duravam três anos.

5. Lunatcharski refere-se ao velho método de aprendizagem da leitura, surgido na Rússia no século XVI e mantido até meados do século XIX, que consistia sobretudo em aprender as letras na sua antiga designação («az», «buki», «vedi»...) e em formar sílabas juntando-as umas às outras.

6. *Dewey, John* (1859-1952), pedagogo e filósofo idealista americano, um dos principais representantes do pragmatismo. As escolas que funcionavam segundo o seu sistema não tinham programa permanente com um sistema continuado de estudo das diferentes disciplinas: só eram escolhidos os conhecimentos que pudessem ter uma aplicação concreta. As ideias pedagógicas de Dewey influenciaram o ensino escolar nos Estados Unidos e noutros países.

7. Ver nota 1 para o artigo *O Papel das Faculdades Operárias.*

8. No artigo *Cristianismo e Comunismo,* Lunatcharski utilizava esta mesma imagem nos seguintes termos: «Lembram-se de Pompeu que dizia: «Basta-me bater com o pé para que as legiões venham». Responderam-lhe: «Então bate», porque mesmo que ele o tivesse feito legião nenhuma havia de aparecer» (A. Lunatcharski. *Por Que Não se Pode Acreditar em Deus?,* Moscovo, 1965, p. 90).

9. Lunatcharski tem em vista o IV Congresso de Toda a Rússia dos Trabalhadores da Instrução Pública, realizado em princípios de Dezembro de 1922.

10. Gubono, serviços da Instrução Pública nas províncias. O III Congresso de Toda a Rússia dos responsáveis destes serviços teve lugar em Moscovo em Outubro de 1922.

As províncias como unidades administrativas e territoriais principais da Rússia tinham sido criadas no início do século XVIII e existiram até à segunda metade dos anos 20. Em 1924-1929 as províncias deram lugar às regiões, territórios e distritos.

11. Sotsvos, Glavsotsvos, Direcção principal da educação social criada em 1921 no seio do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR e encarregada dos seguintes domínios: escolas de ensino geral, estabelecimentos pré-escolares, casas de crianças, estabelecimentos de protecção social e jurídica dos menores (asilos para crianças, colónias, etc.), sem esquecer a reciclagem do pessoal pedagógico. Uma separação das funções do Glavsotsvos teve lugar a partir de 1930. Organizaram-se em 1933 departamentos autónomos das escolas primárias, secundárias, bem como para a formação dos docentes. Mais tarde houve também o departamento dos lares para crianças.

12. O X Congresso dos Sovietes de Toda a Rússia, em Dezembro de 1922, examinou a instrução pública e a escola como estando entre as principais e urgentes questões da edificação socialista. O Congresso apelou a todos os trabalhadores para «que consagrassem o máximo de esforços e de recursos à instrução pública, à consolidação das posições do Estado operário e camponês nesta frente doravante fundamental».

Lunatcharski apresentou um relatório neste Congresso, a 27 de Dezembro de 1922. Uma resolução subsequente a este relatório relevava «a actividade heróica dos empregados da Instrução Pública que, durante os rudes anos de crise financeira, permaneceram no seu posto e assim contribuíram para preservar a rede cultural e educativa», para salvaguardar a escola. O Congresso salientava a necessidade de «melhorar de modo decisivo a vida material dos empregados escolares ... de maneira a que a consolidação da potência económica da República fosse acompanhada de um aumento constante do salário dos docentes» (*A Instrução Pública na URSS,* Colectânea de Documentos, p. 23).

13. As escolas de aprendizagem na fábrica (FZU) tinham aparecido em 1918 como uma forma de ensino profissional para os adolescentes que trabalhavam na produção. Em 1920-1921, por iniciativa do Komsomol, começaram a ser maciçamente criadas estas escolas destinadas à formação de operários qualificados. As FZU ministravam uma instrução geral equivalente à da escola primária ou do primeiro grau, assim como uma formação profissional.

Em 1926, o início da reconstrução socialista da economia nacional levou à criação das escolas de sete anos junto às fábricas, que asseguravam uma formação profissional a partir do ensino geral de sete anos. Salientando a importância da junção do ensino com o trabalho produtivo, Lunatcharski dizia que «elas dão um exemplo da maneira como toda a nossa escola deve ser convertida em escola marxista».

Em 1960-1963, as FZU foram reorganizadas em escolas profissionais e técnicas. Nos anos 70, em conformidade com as decisões do XXIV Congresso do PCUS (1971), assistiu-se à expansão de uma nova forma de ensino profissional que é a mais prometedora: as escolas secundárias profissionais e técnicas que associam uma alta formação profissional à instrução secundária.

14. Lunatcharski tem em vista os cursos de formação para o pessoal docente das FZU, criados em 1921 nos locais do antigo Instituto Cata-

rina, estabelecimento escolar privilegiado que era destinado às filhas da nobreza.

15. Lénine escrevia em 1920 em *A Doença Infantil do «Esquerdismo» no Comunismo* (Parte II. «Uma das condições essenciais do êxito dos bolcheviques»): «Seguramente agora já quase todos vêem que os bolcheviques não se teriam mantido no poder, não digo dois anos e meio, mas nem sequer dois meses e meio, sem uma disciplina rigorosíssima, verdadeiramente férrea, no nosso partido, sem o apoio mais completo e abnegado a ele por toda a massa de classe operária, isto é, por tudo quanto ela possui de pensante, de honrado, de abnegado, influente, capaz de arrastar consigo ou de atrair as camadas atrasadas...

Só a história do bolchevismo durante *todo* o período da sua existência pode explicar de maneira satisfatória por que é que ele pôde criar e manter, nas condições mais difíceis, a disciplina férrea necessária à vitória do proletariado» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos*, t. 3 pp. 280-281).

16. Lunatcharski cita de memória uma expressão extraída do *Regulamento Marítimo* de Pedro, o Grande (1672-1725): «Enquanto a raiz de todo o mal for o amor pelo dinheiro, cada comandante... deve evitar a si próprio o peculato e também desviar dele os outros e contentar-se com o soldo fixado. Grande número de interesses do Estado é efectivamente lesado por causa deste mal... Todo o comandante deve sempre tê-lo em mente e perservá-lo».

A FILOSOFIA DA ESCOLA E A REVOLUÇÃO

discurso pronunciado na Assembleia Geral dos Sindicatos de Empregados da Instrução Pública e de Artistas, a 22 de Maio de 1923 em Tomsk

As dificuldades do período de reconstrução não podiam deixar de reflectir-se nos assuntos escolares do jovem país dos Sovietes. Em 1921-1922 tornou-se inevitável bater provisoriamente em retirada na Instrução Pública: redução da rede de escolas e fecho dos estabelecimentos extra-escolares que não tinham uma infra-estrutura material satisfatória, criação das escolas ditas «contratuais» que estavam a cargo da população, instauração de estudos pagos nas escolas dos primeiro e segundo graus, etc. Esta situação durou até à Primavera de 1923. A melhoria económica global do país, o levantamento da economia nacional permitiram de imediato o desenvolvimento da Instrução Pública.

Salientando o encetamento de um novo impulso nesta frente, Lunatcharski escrevia no artigo *Regresso às Antigas Tarefas*: «... Assiste-se em toda uma série de províncias a uma nítida viragem para uma melhor situação, e estamos a passar resolutamente à ofensiva... Estamos já a regressar às nossas antigas tarefas... que tinham sido proclamadas nos primeiros anos da revolução» (*A Instrução Pública*, 1923, nº 3, p. 3).

A elaboração marxista de questões teóricas fundamentais fazia parte do número dessas tarefas importantes.

A edificação de uma escola nova, socialista, fazia incessantemente surgir dezenas de questões inéditas, mas era sobretudo o agravamento da luta ideológica contra as concepções pedagógicas burguesas e pequeno-burguesas que, nas condições da NEP, requeria uma nítida formulação das posições teóricas. Importava elucidar a concepção marxista das questões-chave da pedagogia que eram objecto de vivas polémicas: definição da educação, da sua essência, carácter e orientação, das suas tarefas e objectivos. O presente discurso era uma resposta a essas questões. Lunatcharski nele analisa brilhantemente a «filosofia da escola», as relações entre a escola e a revolução, «as ideias fundamentais da nossa política de princípio em pedagogia». É significativo que Lunatcharski fale aqui não de política escolar, isto é, não dos princípios de edificação de uma escola nova que por reiteradas vezes ele tinha anteriormente examinado, mas realmente de uma «política em pedagogia», por outras palavras, de uma concepção marxista dos problemas pedagógicos essenciais, da sua solução marxista.

Ao mesmo tempo que põe a claro a essência destes problemas, Lunatcharski desenvolve as suas antigas ideias sobre o carácter da escola politécnica única do trabalho. Neste discurso, contrariamente às suas intervenções anteriores, ele põe a tónica na tarefa *educativa* da escola. O agravamento da luta ideológica leva Lunatcharski a pôr esta questão em primeiro plano, a definir com concisão o objectivo da educação, a traçar as vias e meios de o atingir.

Igualmente se encontra neste discurso o desenvolvimento de uma das teses favoritas de Lunatcharski quanto à essência socialista dos ideais pedagógicos universais (ver o artigo *Da Escola de Classe*). A revolução, salienta ele, «desimpede» pela primeira vez a estrada que leva a estes ideais, forja pela primeira vez as condições que permitirão lá chegar. Na medida em que incarna estes ideais, o ensino socialista leva a cabo com a revolução «o único prodígio que a ciência pode admitir»: a «transfiguração do homem».

1. Conselho Científico de Estado, centro principal de metodologia científica do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR. Criado em 1919, comportava secções de investigação científica, de técnicas científicas, de pedagogia científica e outras. Era Nadejda Krupskaia quem dirigia a secção de pedagogia científica fundada em 1921 e cujo órgão teórico era a revista *Para uma Escola Nova*.

O Conselho Científico de Estado foi suprimido em 1932, passando as suas funções para o Conselho de Metodologia Escolar do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR, para o Conselho de Metodologia Científica e para as comissões de peritos do Comité para os Assuntos da Escola Superior.

2. Lunatcharski tem em vista Jourdain, herói do *Burguês Gentil-Homem* de Molière.

3. As escolas dos *zemstvos*, escolas primárias que, na Rússia de

antes da revolução, existiam adstritas aos *zemstvos* (órgãos de autoadministração local) nas localidades rurais e que eram mantidas graças às subvenções locais. Estas escolas tinham surgido no mesmo ano da criação dos *zemstvos*, em 1864.

A despeito das numerosas intrigas por parte do governo czarista, as escolas dos *zemstvos* tiveram uma rápida expansão. O trabalho escolar e educativo era aí bem melhor organizado que nos estabelecimentos do Ministério da Instrução Pública e nas escolas paroquiais dependentes do clero.

Bom número de pedagogos russos trabalhavam nas escolas dos *zemstvos*. No decurso da segunda metade do século XIX, os termos «escola de *zemstvo*», «pedagogia de *zemstvo*» foram na Rússia sinónimos de tudo o que de novo e avançado havia na teoria e na prática pedagógicas.

4. Ver nota 8 para o artigo *Da Escola de Classe*.

5. Ver nota 5 para o artigo *Da Educação Social*.

6. Trata-se do artigo de Lunatcharski *Esboço de uma História da Instrução Pública* saído na sua colectânea *Problemas da Instrução Pública*, Moscovo, 1925, pp. 24-50.

7. *Talleyrand-Perigord, Charles Maurice de* (1754-1838), diplomata e homem político francês. O projecto de reforma escolar por ele apresentado em 1791 reflectia as ideias dos meios burgueses moderados e, tomando por alvo o sistema de ensino feudal, preconizava uma instrução geral e laica.

Le Peletier, ver nota 11 para o artigo *Da Educação Social*.

Condorcet, ver nota 9 para o artigo *Da Educação Social*.

8. *Rousseau*, ver nota 15 para o artigo *Da Escola de Classe*.

Pestalozzi, ver nota 8 para o artigo *Da Educação Social*.

Froebel, ver nota 18 para o artigo *Da Escola de Classe*.

Fichte, Johann Gotlieb (1762-1814), filósofo idealista, representante da filosofia clássica alemã, professor nas Universidades de Iena e de Berlim. Prestou grande atenção à teoria e prática da pedagogia. No seu *Discurso à Nação Alemã* (1804) Fichte propunha criar um sistema de educação nacional comum a todos os Alemães. Particularmente interessantes são as teses de Fichte sobre a educação pelo trabalho, sobre a necessidade de as crianças tomarem consciência dos fundamentos científicos gerais do trabalho.

Herbart, ver nota 17 para o artigo *Da Escola de Classe*.

9. Lunatcharski cita de memória as seguintes palavras de Martin Luther: «Quanto a mim, se fosse necessário que abandonasse a pregação e procurasse outra vocação, não sei de trabalho nem ofício que para mim fossem mais a gosto que os de mestre-escola ou preceptor de rapazes. Porque estou convencido de que é a profissão mais útil a seguir à de pregador; é a melhor das ocupações existentes no mundo e, na verdade, acontece-me por vezes duvidar de que das actividades é a mais honrosa. Com efeito, é impossível ensinar novas habilidades a um velho cão e é difícil corrigir os velhos pecadores, contudo é a isso que visam as prédicas e é isso que torna com frequência vãos os nossos esforços. Mas é fácil vergar e fazer crescer as árvores jovens, mesmo que algumas possam também fortuitamente quebrar-se» (Ver: P. Monroe. *A Text-Book in the History of Education*, Macmillan and Co. Ltd., New York, London, 1909).

TAREFAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SISTEMA DA EDIFICAÇÃO SOVIÉTICA

Relatório para o I Congresso da URSS dos docentes

Publicado pela primeira vez no «Jornal dos Docentes» a 16 de Janeiro de 1925

O levantamento da economia nacional obteve êxitos decisivos em 1923-1925. O renascimento económico do país fornecia a base necessária ao incremento da cultura e da instrução, ao mesmo tempo que impunha ao ensino público novas tarefas cuja solução fazia parte integrante da edificação socialista. Essas tarefas foram precisamente abordadas no I Congresso da URSS dos Docentes que teve lugar em Moscovo de 11 a 19 de Janeiro de 1925.

Intérprete dos interesses e do estado de espírito de largas camadas de docentes (em 1559 delegados com direito a voto decisório 72% vinham das regiões rurais e 28% das cidades), o Congresso provou que durante os anos do poder soviético se tinha operado nas aspirações e princípios ideológicos dos docentes uma viragem radical, como também no carácter e orientação da sua actividade. O Congresso reflectia os êxitos da acção multiforme do Partido Comunista visando a coesão, a organização e a reeducação ideológica e política do corpo docente. «Sempre e por todo o lado — afirmavam os delegados na sua declaração — seremos auxiliares fiéis do poder soviético e do Partido Comunista na sua actividade de alcance histórico e universal, porque sabemos doravante que a causa do Partido é a de toda a humanidade laboriosa» (*A Instrução Pública*, 1925, nº2, p. 170.)

No seu discurso-programa sobre as novas tarefas da Instrução Pública no sistema global da edificação soviética, Lunatcharski pinta com cores vivas o papel do ensino público no que respeita ao reforço da capacidade de defesa do país, ao desenvolvimento contínuo da economia nacional e à formação de uma intelectualidade de novo tipo, soviética. Tal como em *A Filosofia da Escola e a Revolução* (1923), ele declara que o reforço e o aprofundamento da educação comunista da geração em crescimento constituem a tarefa fundamental da escola.

Lunatcharski examina todas as tarefas que se põem ao ensino público na vasta tela de fundo dos problemas metodológicos e teóricos

gerais da pedagogia, em relação estreita com a «filosofia da escola» e desenvolvendo muitas das teses formuladas em trabalhos anteriores. Esta ampla actuação na análise das tarefas imediatas procedia não só do método próprio de Lunatcharski e não só da necessidade de elaborar mais de um ponto de vista marxista as questões pedagógicas maiores. Era ditada pela própria composição do Congresso, pelas tarefas de uma instrução social e pedagógica marxistas das vastas camadas de docentes.

Lunatcharski analisa a interacção das «três frentes» — — militar, económica e educativa — nas novas condições e salienta que à «terceira» competirá desempenhar um papel cada vez maior. Se «as três frentes estavam antes subordinadas à primeira», diz ele, presentemente «a defesa nacional, a administração do Estado, o desenvolvimento económico são impensáveis sem o rápido desenvolvimento do nosso trabalho na terceira frente».

A enorme importância desta última vem também do facto de ser a principal frente da revolução cultural. Lunatcharski vê no desenvolvimento cultural do povo ao mesmo tempo o meio e o objectivo da edificação socialista.

É partindo das tarefas gerais desta edificação que Lunatcharski examina as questões concretas da escola: financiamento da Instrução Pública, elaboração dos programas e métodos de ensino, trabalho de educação escolar, condição material e «moral» dos docentes. A segunda parte do seu relatório dá particular atenção à instrução nas regiões rurais. À luz da resolução do XIII Congresso do Partido *Sobre o Trabalho no Campo* (Maio de 1924), Lunatcharski esboça duas orientações fundamentais do incremento cultural do campesinato: as mudanças das formas e métodos de liquidação do analfabetismo e a luta contra a «corrente kulak» em ascensão para dela afastar os camponeses. Lunatcharski concede ao mestre-escola rural um papel essencial nesta luta, porque ele representa «um elemento muito importante para a aliança com o campesinato».

Lunatcharski vê no corpo docente «um filtro grandioso por onde passa a vida nova», o principal protagonista da revolução cultural, «a vanguarda do mundo novo que luta directamente em prol de um homem de novo tipo» e que ocupa «um lugar extremamente difícil mas também excepcionalmente glorioso na edificação da nova cultura».

1. Lunatcharski cita *Cultura do Povo e Cultura da Personalidade* de Paul Natorp, obra publicada em 1911 em Leipzig.

A propósito de P. Natorp, ver nota 18 para o artigo *Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública.*

2. No *Anti-Dühring,* saído em 1878, Engels escrevia que só após a revolução socialista «os homens farão eles próprios a sua história em plena consciência; só a partir desse momento as causas sociais por eles postas em movimento terão assim de modo preponderante, e numa sempre crescente medida, os efeitos por eles desejados. É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade» (K. Marx, F. Engels. *Obras,* t. 20 p. 295).

3. Num relatório para a segunda sessão da XI legislatura do Comité Executivo Central da Rússia, a 15 de Outubro de 1924, Lunatcharski tinha insistido na necessidade de contribuir por todos os meios para o desenvolvimento da Instrução Pública.

A sessão admitiu que a melhoria da «situação material da escola» era uma tarefa «urgente» e traçou um vasto programa de medidas destinadas a favorecer o incremento da escola. «Dado não poderem ser realizadas todas as medidas indicadas a partir da muito restringida infra-estrutura de que a Instrução Pública dispunha no ano passado», o CEC da Rússia «recomenda aos poderes locais que tudo ponham em acção para aumentar as subvenções ao ensino público (sobretudo no campo) e considera que é igualmente necessário aumentar a partir deste ano a percentagem do Comissariado do Povo para a Instrução Pública no orçamento nacional» (*O Ensino Público na URSS.* Colectânea de Documentos, pp. 24, 27).

4. As aldeias à Potemkine, que adquiriram significado proverbial, eram aldeias de imitação que o príncipe Grigori Potemkine (1739-1791) tinha ordenado que fossem dispostas ao longo da viagem de Catarina II à Crimeia, em 1787.

5. Narkomfin, Comissariado do Povo para as Finanças. Ver nota 19 para o artigo *Da Escola de Classe.*

6. Era declarado na resolução da segunda sessão da XI legislatura do CEC da Rússia adoptada após o relatório de Lunatcharski: «O Comité Executivo Central de Toda a Rússia acha indispensável estabelecer para o ano lectivo de 1925-1926 um fundo especial de reparação das escolas com créditos federais e locais». A 9 de Agosto de 1926, por iniciativa de Lunatcharski, foi também adoptado um *Regulamento sobre o Fundo Central de Empréstimo para a Construção de Escolas da RSFSR* (*O Ensino Público na URSS.* Colectânea de Documentos, p. 25).

7. As Edições de Estado da RSFSR foram a primeira grande casa editora soviética organizada em Moscovo, a 21 de Maio de 1919, junto ao Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Estas edições tiveram como primeiro director o publicista e crítico literário V. Vorovski (1871-1923), eminente personalidade do Partido e do Estado soviético.

8. Tsekpros, Comité Central do Sindicato dos Empregados da Instrução Pública (1922-1934). Este sindicato agrupava o pessoal das escolas, das casas e jardins infantis, dos estabelecimentos de ensino superior, dos institutos científicos e dos serviços de educação política.

9. *Krupskaia, Nadejda,* chefiava nos anos 20 o Comité Principal de Educação Política e a Secção de Pedagogia do Conselho Científico de Estado junto ao Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR, apresentou ao I Congresso dos Docentes um relatório sobre

a elaboração de novos programas e manuais escolares, de novos métodos e formas organizacionais do ensino. Uma grande parte era consagrada às questões do movimento comunista das crianças (Ver: N. Krupskaia. *Obras Pedagógicas,* Moscovo, 1958, t. 2, pp. 189-203).

10. Lunatcharski refere-se aqui aos «programas de conjunto» e ao «método de conjunto» elaborados pela Secção de Pedagogia Científica do Conselho Científico de Estado junto ao Comissariado do Povo para a Instrução Pública, que foram introduzidos na escola a partir de 1923.

O método de conjunto consistia em agrupar o material didáctico em volta de um núcleo de conhecimentos: era a partir daí que a criança acumulava e aprofundava as suas noções sobre o mundo que a rodeava. Os autores desses programas achavam que estes tendiam para a síntese do material didáctico à volta de três temas principais: natureza, trabalho e sociedade. Os programas estavam centrados na actividade laboriosa dos homens, a qual devia ser estudada em ligação com a natureza como objecto desta actividade e com a vida social como produto desta. Deste modo se atingia a finalidade fundamental do ensino, isto é, o conhecimento dos fenómenos da vida nas suas conexões e interacção. Todos os materiais da escola primária eram repartidos segundo o princípio «da criança ao mundo» e deviam ser estudados em círculos concêntricos que se iam alargando: o primeiro ano privilegiava os temas ligados à vida da criança na família e na escola, no segundo estudava sobretudo a vida da sua aldeia ou cidade, da sua república, etc. O ensino por matérias era mantido na escola do segundo grau, bem como o estudo à volta de temas gerais determinados.

Os referidos programas impunham-se como tarefa evitar um dos defeitos essenciais da velha escola: o afastamento do ensino escolar da vida, o isolamento das matérias umas em relação às outras. Esforçavam-se por pôr termo ao sistema dogmático e escolástico que prevalecia na velha escola, por aproximar o ensino dos interesses das crianças, por se apropriar dele ao nível e carácter das diferentes camadas etárias. O conteúdo dos novos programas estava estreitamente ligado às tarefas económicas e políticas do país, visava a formação de uma concepção comunista do mundo. Era isso que constituía o seu principal método, o seu valor pedagógico. Não obstante, este novo conteúdo era em grande parte desfavorecido pelo modo global de composição dos programas. As matérias escolares perdiam a sua autonomia, a sua originalidade fundamental, ao passo que o estudo sistemático dos elementos das ciências era substituído por fragmentos de conhecimentos transmitidos no decurso de assimilação deste ou daquele «conjunto». Os autores e os fogosos defensores destes programas tentavam demonstrar que o princípio do conjunto fornecia uma base sólida para a assimilação do saber. No entanto a experiência dava provas do contrário. O método de conjunto era recusado pelas escolas. «A maioria das escolas — constatava Lunatcharski em 1925 — adoptaram o ensino por matérias pensando todavia aplicar um método de conjunto, porque ele se tinha espalhado na escola» (*A Instrução Pública e a Revolução,* 1926, p. 399).

Os programas elaborados pelo Comissariado para a Instrução Pública em 1927 renunciaram à «completa dissolução» das matérias escolares em «conjuntos vivos», o que conduziu a uma melhoria sensível da qualidade dos conhecimentos entre os alunos. Estes programas eram pela primeira vez obrigatoriamente aplicáveis em todas as escolas. Os planos de estudos introduzidos nesse mesmo ano também o eram.

Seguidamente, os programas da escola soviética foram revistos em função das exigências da vida, do progresso social e científico. Em 1966, o XXIII Congresso do PCUS impôs à escola soviética duas tarefas essenciais: levar a bom termo o ensino secundário geral e aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de ensino. No mesmo ano assistiu-se à introdução gradual de novos programas, concebidos a partir das modernas exigências da ciência, da técnica e da cultura.

11. RKI (Rabkrin), Inspecção Operária e Camponesa, órgão do controlo do Estado criado em 1920 e tendo existido até 1934. Foi reorganizado em seguida em órgãos do controlo soviético, depois do controlo do Partido e do Estado, antes de se transformar nos órgãos do controlo popular em 1965.

12. Lunatcharski tem em vista o decreto do governo soviético (1924) sobre o aumento do salário dos docentes. A 15 de Janeiro de 1925, o congresso adoptou uma resolução sobre a reforma dos docentes e dos outros empregados da Instrução Pública.

13. Os anos vinte deram lugar a uma vasta campanha pela erradicação do analfabetismo (ver a nota para o artigo *Objectivos da Instrução Extra-Escolar na Rússia Soviética*). Fora com esta finalidade que tinham sido nomeadamente desenvolvidos as escolas e os cursos para adultos, assim como os centros de *likbez* (liquidação do analfabetismo) criados por iniciativa de N. Krupskaia e do Comité Principal de Educação Política que ela chefiava. Em 1924 o governo soviético tomou a decisão, mencionada no relatório de Lunatcharski, de conceder somas complementares para a criação de centros de *likbez.* Já os frequentavam em 1925 1 400 000 pessoas, ou seja, quase três vezes mais que em 1922.

14. As isbás-salas de leitura são um tipo de estabelecimento cultural rural surgido nos primeiros anos do poder soviético. A ideia da sua criação pertence a V. I. Lénine que, salientando o quanto era importante criar focos de actividade cultural no campo, observou numa conversa com os responsáveis do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR: no campo «é necessário um lugar permanente, uma espécie de centro cultural, uma espécie de isbá-sala de leitura para onde se possa enviar um jornal camponês, brochuras e cartazes, onde o camponês tenha a possibilidade nos seus momentos de lazer de ir ler ou ouvir a leitura de um jornal, de um livro, de conversar...» (N. Kolesnikova. *Ele Ensinava a Ver o Futuro. Páginas sobre Lénine. Documentos, Recordações, Esboços,* Moscovo, 1960, p. 52). O Comissariado acima mencionado fez questão de realizar esta indicação de Lénine com o

apoio dos órgãos locais do poder soviético, e a partir de finais de 1920 havia 34 000 isbás-salas de leitura.

Nos anos 20 e 30 estas isbás eram o centro das actividades culturais e educativas no campo. Contribuíram fortemente para a erradicação do analfabetismo, para a generalização do ensino primário no campo, ajudaram os órgãos do partido e os Sovietes a levar a bom termo a colectivização da agricultura.

Seguidamente, as isbás-salas de leitura foram substituídas pelos clubes, casas e palácios da cultura.

15. A Rússia soviética herdara um número irrisório de estabelecimentos pré-escolares: apenas 177 em 1917, que nem 5000 crianças recebiam. A criação de um sistema de educação pré-escolar foi desde os primeiros dias do poder soviético uma das suas importantes tarefas no domínio da Instrução Pública. Era preciso definir os princípios de tal sistema, os seus fundamentos pedagógicos e formar o pessoal dos estabelecimentos pré-escolares. Isso aconteceu a partir de 1918, e pôde ser traçado o primeiro balanço no I Congresso de Toda a Rússia para a Educação Pré-Escolar (Abril de 1919) que reuniu os pedagogos a fim de elaborar teoricamente as bases de um sistema novo, soviético, de educação pré-escolar.

A Guerra Civil e a dificuldade dos primeiros anos do reerguer económico retardaram a construção de estabelecimentos pré-escolares. A melhoria económica da segunda metade dos anos vinte levou o Comissariado do Povo para a Instrução Pública a colocar entre as tarefas imediatas a do desenvolvimento da educação pré-escolar. Por proposta de Lunatcharski e de Krupskaia, o IV Congresso de Toda a Rússia para a Educação Pré-Escolar foi convocado em Dezembro de 1928 a fim de comprometer a iniciativa pública «no desenvolvimento do sector pré-escolar».

Na sua mensagem ao Congresso (*Pravda*, 1 de Dezembro de 1928) Lunatcharski insistia no estreito laço existente entre a actividade pré-escolar e os problemas gerais da educação de um homem de tipo novo que se tornaram particularmente actuais em finais dos anos vinte (Ver artigo *A Formação de um Homem Novo* e as notas com ele relacionadas).

Na mensagem ao Congresso assim como nas suas intervenções posteriores, Lunatcharski salienta que «o trabalho de educação deve obrigatoriamente ser iniciado na idade pré-escolar», que «a educação principal, fundamental que deixa traços para toda a vida é a que é recebida na idade pré-escolar».

A 26 de Junho de 1929, por iniciativa do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, teve lugar em Moscovo uma reunião comum dos representantes das organizações centrais e moscovitas do partido, do Komsomol e dos sindicatos, os quais lançaram a todos os trabalhadores um apelo para «conjugar esforços no sentido de assegurar o desenvolvimento da educação pré-escolar no país». «Esperamos enormes resultados da cruzada pré-escolar — diz Lunatcharski nesta reunião... A Primavera revolucionária chegou tarde à rua das crianças, mas parece que a sua vinda é agora definitiva, ela manifesta-se em acções rápidas

e em breve veremos aqui reverdecer e florir as planícies da nossa pátria» (A. Lunatcharski. *Sobre a Cruzada Pré-Escolar. Rumo a uma Escola Nova*, 1929, nº 7, pp. 10-13).

Estas palavras de Lunatcharski foram confirmadas a partir dos anos que se seguiram. Enquanto o país apenas contava com 2100 estabelecimentos pré-escolares (jardins infantis e creches) acolhendo 107 500 crianças em 1927, estes números ascendiam já a 19 600 e 1 061 700 em 1932.

Nos anos que se seguiram, o número de crianças nos estabelecimentos pré-escolares foi multiplicado por mais da 10. Nos princípios de 1977, havia na URSS 117 000 estabelecimentos deste tipo reagrupando 12 108 000 crianças.

16. O termo *kulak* surgira na Rússia nos anos de 1890 para designar a burguesia rural nascente que explorava com rapacidade os camponeses pobres. Os kulaks, hostis à revolução de Outubro, foram durante a Guerra Civil e depois dela a principal força social da contra-revolução pequeno-burguesa.

Nos anos 20, os kulaks lançaram-se numa agitação anti-soviética organizando «greves do trigo» e recusando vender ao Estado o grão mediante um preço fixo. O poder soviético foi obrigado a limitar e desapossar os kulaks.

O encetar da colectivização da agricultura deparou com uma violenta resistência por parte dos kulaks. Estes organizavam amotinações anti-soviéticas, assassinavam os militantes do movimento kolkhoziano. Foi nestas condições que o Estado soviético, em finais dos anos 20, empreendeu a supressão dos kulaks como classe. Eram expulsos das regiões inteiramente colectivizadas, os seus bens eram confiscados e transferidos para os fundos indivisos dos kolkhozes.

O triunfo do sistema kolkhoziano na Rússia libertou os camponeses da exploração dos kulaks e pôs fim as condições que engendravam estes últimos.

17. S.-R., membros do partido pequeno-burguês dos socialistas-revolucionários que existiu na Rússia de 1902 a 1922. Os s.-r. exprimiam as aspirações e os interesses da pequena burguesia e de parte do campesinato desafogado. Após a Revolução de Outubro, os dirigentes do partido s.-r. lançaram-se na sabotagem do Estado soviético, na organização de conspirações, de actos de sabotagem, de motins. Em 1918 urdiram um atentado contra Lénine, o assassinato de personalidades notórias do Partido Comunista. Esta oposição ao poder dos Sovietes levou os s.-r. ao isolamento e depois à sua autodesagregação.

A ARTE VERBAL NA ESCOLA

Saído pela primeira vez na revista «A Arte na Escola», 1927, Nº 1 (Maio)

Os programas de conjunto introduzidos em 1923-1925 (ver nota 10 do artigo *Tarefas da Instrução Pública no Sistema da Edificação*

Soviética) não consideravam a língua materna mais do que um meio «técnico» que permitia estudar os «conjuntos» de fenómenos da vida. Disso resultou naturalmente uma negação tácita do papel educativo e cultural da língua materna, o subestimar do seu alcance como matéria autónoma e essencial. As consequências não se fizeram esperar: a instrução dos alunos baixou sensivelmente, o que suscitou graves inquietações nos mestres-escolas e levou o Comissariado do Povo para a Instrução Pública a rever os programas escolares e fim de melhorar o ensino do russo. Os novos programas homologados pelo Comissariado em 1927 faziam do estudo da língua materna uma matéria perfeitamente autónoma. A publicação desses programas deu lugar a um amplo debate sobre os métodos de ensino do russo, a escola designou como uma das suas tarefas fundamentais ensinar melhor a ler e a escrever aos alunos.

A luta pela subida do nível de instrução dos alunos foi, no entanto, apenas um dos componentes da tarefa geral, o domínio da arte verbal na escola. O presente artigo de Lunatcharski foi dedicado precisamente à formulação, em primeira ordem, dessa tarefa geral. O autor avançou no seu artigo três objectivos alcançados no processo de aprendizagem da língua materna na escola: «o conhecimento elementar da língua, isto é, a aquisição de determinado vocabulário, boa construção da frase oral e escrita, ortografia, etc.»; «saber utilizar a língua com a finalidade de descrever exactamente a realidade ou formular logicamente um raciocínio» e o domínio da «linguagem literária». Foi nesta terceira tarefa, a mais complexa e com menor êxito realizada na escola, que Lunatcharski centrou a sua atenção.

As recomendações metodológicas destinadas à assimilação da «língua literária», que estão no coração do artigo, nada perderam do seu valor. Fixar-se-ão com particular interesse os conselhos para ensinar às crianças «a tirar prazer não só do conteúdo mas também da forma de uma obra», «a virar a sua atenção para a musicalidade, o pitoresco e a expressividade desta ou daquela frase, para o carácter plástico, dinâmico de uma personagem», a mostrar «de que maneira o autor fez para o conseguir».

Lunatcharski dá grande atenção aos «ensaios dos próprios alunos», à «sua iniciação a uma exposição directa, espontânea e por isso mesmo inevitavelmente literária dos acontecimentos realmente vividos por eles». Além deste «realismo da memória», como lhe chamava Lunatcharski, importa encorajar o mais possível a imaginação das crianças, porque ela é «um elemento importante da educação». A fantasia, os sonhos «são por assim dizer manobras interiores, um jogo, um exercício que antecipam a plenitude de acção do homem maduro».

Lunatcharski põe a tónica na inculcação do sentimento colectivista, na «individualidade educada num espírito colectivista». «E a arte verbal, mais que qualquer outra matéria escolar — salienta Lunatcharski — — pode ajudar a formar uma individualidade que está também em harmonia com as outras individualidades que a rodeiam». São os artigos *A Formação de um Homem Novo* e *As Tarefas da Escola Soviética no Plano da Educação* publicados na presente colectânea, que melhor examinam as questões ligadas à formação de um espírito colectivista, às relações entre a colectividade e o indivíduo.

1. *Bergson, Henri* (1859-1941), filósofo idealista, membro da Academia Francesa. O problema da criatividade está no centro da filosofia bergsoniana. A faculdade criadora está, segundo Bergson, ligada à intuição irracional que, como um dom divino, só é concedida aos eleitos. À intuição opõe-se o intelecto, o pensamento conceptual que ele considera erróneos e desfiguradores do real. Lunatcharski refere-se aqui ao livro de Bergson *A Evolução Criadora* (1907).

2. *Uspenski, Gleb* (1843-1902), figura notória da literatura democrática russa, autor de numerosas narrativas e esboços sobre a vida do campo russo, sobre os deserdados das cidades e sobre a procura espiritual dos intelectuais russos. O método realista de Uspenski distingue-se por uma fusão orgânica do estudo aprofundado, da polémica emocional e da expressão brilhante. Lénine tinha em alto apreço a obra de Uspenski e relevava o seu «grande talento de artista, que penetrava até ao fundo das coisas» (V. I. Lénine. *Obras Completas*, t. 1, p. 263).

3. *Hamp, Pierre* (pseudónimo de Henri Louis Bourillon, 1876-1962), escritor francês, um dos pais do romance dito artesanal, autor de *Marée Fraîche, Le Rail*, etc.

4. *Furmanov, Dmitri* (1891-1926), escritor soviético, autor do célebre romance *Tchapaiev* (1923) consagrado ao lendário herói da Guerra Civil V. Tchapaiev (1887-1919). Furmanov foi em 1919 comissário da gloriosa divisão de Tchapaiev.

5. É no tratado *O que É a Arte?* (1897-1898) que Leão Tolstoi enuncia as ideias aqui mencionadas por Lunatcharski.

6. *Puchkine, Aleksandr* (1799-1837), grande poeta, pai da literatura russa moderna. A linguagem das obras puchkinianas, que alia o livresco à linguagem falada viva, contribuiu para a formação da língua literária russa e continua a constituir o seu fundamento.

Gogol, Nicolai (1809-1852), grande escritor, pai do realismo crítico russo. Prosseguindo a acção de Puchkine, Gogol enriqueceu a língua literária russa.

PREMISSAS SOCIOLÓGICAS DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA

Artigo publicado pela primeira vez na Enciclopédia Pedagógica, 1927, t. 1, pp. 1-10.

A primeira Enciclopédia Pedagógica Soviética, em três volumes, tinha sido redigida por ocasião do décimo aniversário da Revolução de Outubro. Era a primeira tentativa de analisar e sistematizar de um ponto de vista marxista o conjunto das questões teóricas e práticas da educação e do ensino. Nela se encontravam referências e estudos teóricos sobre todos os domínios da pedagogia, sobre todos os sectores do ensino público e do trabalho educativo, cultural. Lunatcharski, Krupskaia, Blonski,

Chatski e outros representantes notórios da pedagogia soviética participaram na redacção dos artigos desta Enciclopédia. A sua publicação foi um acontecimento de monta da vida pedagógica. Ela contribuiu de forma sensível para fornecer o arsenal ideológico e teórico dos docentes, para afirmar os fundamentos marxistas-leninistas da pedagogia soviética.

O artigo introdutório de Lunatcharski *Premissas Sociológicas da Pedagogia Soviética*, à cabeça do primeiro tomo, levantava uma série de problemas metodológicos e teóricos que de seguida encontraram a sua elaboração na ciência pedagógica soviética. Lunatcharski introduziu nela a noção de «sociologia pedagógica», elucidando a essência desta última, o seu lugar na «sociologia teórica» geral e na teoria pedagógica. Considera ele que a sociologia pedagógica tem por tarefa essencial analisar o estado e as «raízes naturais» da instrução pública, de pôr os princípios pedagógicos de acordo com o «avanço correcto» rumo aos objectivos do comunismo, explicar e criticar as teorias pedagógicas burguesas opondo-lhes uma pedagogia «que decorra dos princípios do socialismo». Lunatcharski define o «sentido sociológico» da escola única do trabalho como sendo «o reflexo dos princípios da democracia soviética», formula com clareza a concepção marxista da essência e das tarefas da escola do trabalho.

Abordando uma das questões mais agudas da época, ou seja, a relação entre o meio social e a escola, Lunatcharski exalta o papel eficaz e activo da escola, o seu direito e a sua obrigação de se ingerir na vida social, de se opor às suas influências negativas. Mais ainda, salienta Lunatcharski desenvolvendo assim as melhores tradições do pensamento pedagógico russo avançado, «a escola como instituição educativa do Estado deve impregnar-se do novo espírito antes mesmo da vida social; é preciso que ela se eleve acima de vida quotidiana para propagar as forças educativas. A escola deve corrigir as escolioses infligidas pela vida à criança».

1. Ver nota 16 para o artigo *Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública.*

2. A denúncia da democracia burguesa conta-se entre os temas principais da obra de K. Marx. Escrevia Lénine: «Durante toda a sua vida, Marx lutou acima de tudo contra as ilusões da democracia pequeno-burguesa e do democratismo burguês. Marx ridicularizou acima de tudo as palavras ocas acerca da liberdade e da igualdade quando elas encobrem a liberdade dos operários de morrer de fome ou a igualdade entre aquele que vende a sua força de trabalho e o burguês, que aparentemente, compra livremente e em condições de igualdade no mercado livre a força do seu trabalho, etc. Marx explicou isto em todas as suas obras económicas» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos,* t. 3, p. 116).

3. Lunatcharski refere-se às palavras de Lénine segundo as quais no socialismo «...cada um recebe, tendo fornecido uma parte do trabalho social igual à dos outros, uma parte igual do produto social...» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Seis Tomos,* t. 3, p. 265).

4. *Herriot, Edouard* (1872-1952), homem político, historiador e escritor, membro da Academia Francesa a partir de 1947. Deputado ao parlamento de 1919 a 1940, ocupou diversos postos ministeriais e foi Primeiro Ministro, ministro dos Negócios Estrangeiros em 1924-1925, 1932. Foi o governo de Herriot que estabeleceu relações diplomáticas com a URSS em 1924 e que, em 1932, assinou um pacto de não agressão com este país. Quando da ocupação alemã, Herriot apoiou o combate das forças nacionais contra os nazis. Posto em residência vigiada e depois deportado para a Alemanha em 1942, foi libertado pelas tropas soviéticas.

Nos anos vinte, a França assistiu a um movimento a favor da instrução nova que preconizava uma escola para todas as crianças até aos 18 anos. O governo Herriot criou em 1924 uma comissão a fim de preparar o projecto de lei correspondente. Mas este foi rejeitado em 1927 pelo parlamento francês.

5. Lunatcharski tem em vista a *Instrução aos Delegados do Conselho Central Provisório Relativa a Certas Questões* de Karl Marx; este enuncia aí no 4° parágrafo os seus pontos de vista sobre a instrução e a educação, sobre as tarefas e princípios da escola politécnica do trabalho. Esta *Instrução* foi aprovada sob a forma de resolução no Congresso de Genebra da I Internacional (3-8 de Setembro de 1866). Este mesmo congresso adoptou os Estatutos e o Regulamento da Associação Internacional dos Trabalhadores (Ver: K. Marx, F. Engels. *Obras,* t. 16, pp. 197-199).

6. Na *Instrução* acima citada Marx sublinha que uma nova organização da educação e da instrução dos filhos do proletariado, «essa combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem tecnológica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesas e aristocráticas» (op. cit., p. 198).

7. Lunatcharski refere-se ao livro de J. e E. Dewey *As Escolas do Futuro* que descreve a experiência das nove melhores escolas americanas segundo os seus autores (a edição russa saiu em Moscovo em 1922). Ver também, a nota 7 para o artigo *De que Escola Precisa um Estado Proletário?*

8. Trata-se da obra de N. Tulaikov *Os Colégios Agrícolas dos Estados Unidos* (Moscovo, 1924).

9. A Primeira Estação Experimental para a Instrução Pública, conjunto de estabelecimentos-modelo do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR, criada em 1919 pelo eminente pedagogo soviético S. Chatski (1878-1934), compunha-se de duas secções: rural (na província de Kaluga) e urbana (em Moscovo). A secção rural agrupava 13 escolas do primeiro grau, uma do segundo grau e 4 jardins

infantis. Os docentes da Primeira Estação Experimental, dirigidos por Chatski, participavam activamente na transformação socialista do campo, empreendiam um vasto trabalho para levar de vencido o analfabetismo e favorecer a instrução política da população, para melhorar as condições culturais e materiais dos camponeses. A Estação prosseguiu as suas actividades até 1936.

10. Lunatcharski tem em vista a seguinte passagem do discurso de Lénine no III Congresso do Komsomol, a 20 de Outubro de 1920: «... A geração que tem actualmente 15 anos ... deve organizar todas as tarefas da sua instrução de maneira que cada dia, em qualquer aldeia, em qualquer cidade, a juventude cumpra na prática uma ou outra tarefa do trabalho comum, por muito pequena, por muito simples que seja. À medida que isto se realize em cada aldeia, à medida que se desenvolva a emulação comunista, à medida que a juventude demonstre que sabe unir o seu trabalho, à medida que isso se verifique, ficará assegurado o êxito da edificação comunista» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos*, t. 3, p. 397).

11. A organização dos pioneiros, movimento de massas destinado às crianças dos 10 aos 15 anos, foi criada em Maio de 1922. Um ano mais tarde, assistiu-se ao aparecimento do primeiro grupo de outubristas, que reuniam por livre consentimento alunos dos 7 aos 9 anos junto às organizações de pioneiros das escolas e que tinham por tarefa preparar as crianças para se tornarem pioneiros (os primeiros grupos de outubristas foram constituídos por miúdos que nasceram em 1917, ano da Revolução de Outubro e daí o seu nome).

A 8 de Outubro de 1922, o V Congresso do Komsomol aprovara o *Regulamento do Trabalho da Organização dos Pioneiros* que expunha as tarefas principais, o conteúdo e os métodos da actividade neste domínio. Em 1924, à organização dos pioneiros foi atribuído o nome de Lénine. Tornava-se a partir desta época uma verdadeira organização de massas que contava com mais de 1 500 000 crianças. O decreto do CC do PC(b)R *Sobre o Movimento dos Pioneiros* (4 de Agosto de 1924) salientava que este tinha por objectivo fundamental ser uma «escola de educação comunista».

No artigo *O Movimento das Crianças e a Educação Comunista* (1924), Lunatcharski sublinhava que a organização dos pioneiros ajudava as crianças a penetrarem no âmago dos acontecimentos sociais, a ligá-las de maneira orgânica no trabalho de todo o povo, à sua luta pela edificação do socialismo. Proporcionava às crianças «uma forma de trabalho colectivo... uma via não acima das suas forças mas o meio de se iniciarem num serviço útil à sociedade».

A organização dos pioneiros desempenhou e continua a desempenhar um grande papel na educação comunista das gerações em crescimento, sendo um factor crucial que determina o seu aguerrimento ideológico, que os inicia numa participação activa na vida social e política do país. Agrupa hoje mais de 25 milhões de crianças e adolescentes.

12. Lunatcharski consagrou os artigos *Passado, Presente e Futuro da Intelectualidade* (1924), *Os Intelectuais e a Religião* (1925) e muitos outros aos problemas da formação de uma intelectualidade operária e camponesa de novo tipo.

A FORMAÇÃO DE UM HOMEM NOVO

Conferência dada a 23 de Maio de 1928 em Leninegrado

Lunatcharski abordou os diferentes aspectos da educação em muitos trabalhos, dos quais os retomados neste livro. Mas é nas suas duas intervenções de 1928, *A Formação de um Homem Novo* e *As Tarefas da Escola Soviética no Plano da Educação*, que ele dá a estes problemas um esclarecimento mais vasto e completo. As duas mencionadas intervenções eram em parte um balanço, uma síntese dos pontos de vista de Lunatcharski sobre as tarefas fundamentais da educação comunista.

As diferenças entre a conferência *A Formação de um Homem Novo* e o relatório *As Tarefas da Escola Soviética no Plano da Educação* (ver a nota correspondente), o deslocamento das suas tónicas provêm do facto de serem destinados a públicos distintos. A conferência é um modelo de autêntico publicismo pedagógico, o relatório é uma amostra não menos brilhante de profundo estudo teórico dos problemas essenciais da educação. Diferentes pelo género e pela composição, mas unindo-se pelos seus desígnio e tarefa, pela sua orientação, os dois trabalhos são a justo título clássicos da literatura pedagógica soviética.

As questões da educação comunista tornaram-se particularmente actuais em fins dos anos vinte. A reconstrução socialista da economia ia a par com uma firme ofensiva contra os elementos capitalistas em todas as frentes, incluindo a da educação. Após o XV Congresso do Partido Comunista (1927), que insistira na necessidade de reforçar o carácter revolucionário e de classe do trabalho educativo, as tarefas da educação comunista retiveram a tenção de largas camadas da opinião pública. A imprensa lançou-se na abordagem, como um dos seus temas maiores, do papel da escola na luta por um homem de novo tipo. Foi com acuidade, salientava o relatório da Direcção Principal de Educação Social em 1928, que foi sentida «a necessidade de dar mais importância às questões educacionais» que regressaram «a primeiro plano no ano anterior».

Na conferência *A Formação de um Homem Novo* Lunatcharski determinou dois «pólos de fenómenos» que «o levaram a erguer a voz acerca duma certa viragem» no trabalho da escola e fizeram subir «a primeiro plano as questões de educação». Um desses «pólos» era a lógica do desenvolvimento da própria escola, o seu acesso a uma etapa em que ela pudesse já resolver com êxito e plenitude as tarefas da educação comunista.

O ensino e a educação são duas funções inseparáveis da escola que, no entanto, nem sempre dão azo ao mesmo desfecho. Nos períodos de transformação de uma escola que não responde já às novas exigências da evolução social, é a revisão dos objectivos e do conteúdo do ensino, dos planos de estudo e dos programas escolares, dos métodos, que

surge como tarefa primordial. As questões do ensino ganham direito à maior elaboração teórica e prática.

Quanto aos problemas da educação, é devido à sua complexidade que eles só podem ser resolvidos a longo prazo. Esta complexidade era acentuada na jovem escola soviética pelo facto de que não existia qualquer herança em matéria de educação. Enquanto a teoria e a prática do ensino se podiam apoiar nas melhores conquistas da escola e da pedagogia do passado, aqui era preciso desde o início abrir caminho em vias totalmente inéditas, partindo das tarefas e princípios fundamentais da educação comunista formuladas nas obras de Marx, Engels e Lénine, assim como nas resoluções dos congressos do Partido.

Para resolver estas tarefas importava acumular uma experiência concreta e um potencial teórico, rearmar ideologica e politicamente o principal protagonista da escola: o mestre que, segundo Lunatcharski, devia ser «o mais hábil engenheiro que molda esta célula espantosa, subtil, sem a qual a sociedade seria impensável: a personalidade humana» (A. Lunatcharski. *A Terceira Frente*. Colectânea de Artigos, Moscovo, 1925, p. 26).

Ao segundo «pólo de fenómenos» relacionados com o incremento da economia nacional e com o desenvolvimento da revolução cultural liga Lunatcharski «o ritmo consideravelmente acelerado do nosso avanço rumo à formação de um homem de novo tipo», «a revisão extremamente atenta dos princípios e das vias até aqui seguidos». A educação do «homem de amanhã», a elaboração de novas regras morais, socialistas, era isso que era «fundamentalmente importante», como o salienta Lunatcharski na sua conferência.

Era indispensável, nas novas condições, analisar a experiência educacional adquirida, precisar e concretizar as tarefas educativas da escola soviética. Era por outro lado necessário redefinir a própria concepção do objectivo final de toda a actividade educacional, a concepção do ideal do homem novo. Isso era tanto mais crucial quanto o arranque industrial do país contribuíra para difundir a concepção da escola unicamente como instrumento de reprodução da mão-de-obra, um ideal social baptizado «nova América» que, no plano educativo, se encarnava no «homem que sabe apertar um parafuso». Os pontos de vista dos que encaravam o socialismo como «a socialização do homem» estavam próximos dos «ideais educativos» dos partidários do «parafusismo» como lhes chamava Lunatcharski.

Ele revela na sua conferência a inconsistência de todas estas concepções e mostra que a nova sociedade tem necessidade não só de «bons produtores» mas acima de tudo de pessoas capazes de proceder a uma «reorganização» radical da vida. Lunatcharski acha que o socialismo, longe de implicar a «mecanização» e a «socialização do homem», deve suscitar o desenvolvimento da sua individualidade fundindo ao máximo todas as «vontades humanas» numa «força organizada única». É este objectivo que deve perseguir a educação da juventude, «em nome de que — dizia Lunatcharski — nós lutamos, nós existimos, sem a qual não nos valeria a pena viver e combater».

É desenvolvendo as teses de Lénine sobre o papel da escola na transformação da sociedade e do homem, salientando que a escola socialista deve ser «o primeiro verdadeiro contorno da sociedade socialista», que na sua conferência Lunatcharski fornece uma análise profunda das tarefas educacionais da escola, do conteúdo e das formas da educação moral, física, estética e de trabalho.

1. Era preciso tempo, uma intensa actividade por parte do Partido Comunista e de todo o povo soviético para pôr em acção os princípios da escola politécnica única do trabalho, tal como tinham sido proclamados em 1918 no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública na *Declaração sobre a Escola Única do Trabalho*. Esses princípios iam tomando corpo à medida da transformação socialista do país, do desenvolvimento da economia nacional que forjava a base material da reorganização da escola, à medida do próprio desenvolvimento da escola que cumpria cada vez melhor as tarefas da educação comunista das gerações em crescimento.

2. Ver nota 10 para o artigo *Tarefas da Instrução Pública no Sistema da Edificação Soviética*.

3. Ver nota 6 para o artigo *De que Escola Precisa um Estado Proletário?*

4. A exposição pedagógica soviética, que mostrava as conquistas do sistema de instrução pública e da ciência pedagógica na URSS, tinha sido organizada na Dinamarca em 1927, por ocasião do décimo aniversário da Revolução de Outubro.

Outras exposições deste género foram seguidamente montadas por várias vezes no estrangeiro. A partir de 1955, existe em Genebra, adstrita à UNESCO, uma exposição pedagógica soviética permanente.

5. Lunatcharski refere-se à seguinte passagem de um dos últimos artigos de Lénine, *Sobre a Cooperação* (1923): «Para nós é suficiente agora esta revolução cultural para nos tornarmos um país completamente socialista. Mas esta revolução cultural apresenta incríveis dificuldades para nós, tanto no aspecto puramente cultural (pois somos analfabetos) como no aspecto material (pois para sermos cultos é necessário um certo desenvolvimento dos meios materiais de produção, é necessária uma certa base material» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos*, t. 3, p. 662).

6. *Nietzsche, Friedrich* (1844-1900), filósofo idealista alemão que preconizou o culto do «super-homem», da personalidade forte colocando-se acima de todas as regras morais e achincalhando brutalmente o povo a fim de satisfazer a sua vontade de poder. Nietzsche desprezava as massas populares e fazia o elogio dos «eleitos», aos quais justificava a violência, os crimes contra a moralidade, a aspiração de atiçar guerras.

O nietzschenismo foi uma das correntes mais reaccionárias da vida cultural europeia (sobretudo na Alemanha) nas primeiras décadas do século XX. Provinha de uma adaptação da filosofia e da ideologia de Nietzsche às condições do imperialismo, às reivindicações nacionalistas

e militaristas que encontraram a sua culminância no fascismo. Os nazis fizeram de Nietzsche o seu ideólogo, levando ao extremo as tendências reaccionárias da sua doutrina.

7. Lunatcharski tem em vista as eleições de 1928 para o *Reichstag*, em que se assistiu a um sensível aumento dos votos comunistas e sociais-democratas na Alemanha.

8. Citação oculta da *Divina Comédia* (1321) de Dante (1265-1321): «Largai toda a esperança, vós os que entrais» (*O Inferno*, Canto II, inscrição por cima das portas do inferno).

9. Ver nota 3 para o artigo *Tarefas da Instrução Pública no Sistema da Edificação Soviética.*

10. Lunatcharski refere-se ao discurso que Lénine pronunciou aquando do I Congresso de Toda a Rússia sobre a Instrução Pública, a 28 de Agosto de 1918. Pondo em relevo o papel da escola nova, socialista, na edificação de uma sociedade socialista, Lénine fez notar que a luta para forjar semelhante escola faz «parte integrante da luta que agora travamos..., a nossa actividade no campo da instrução pública é essa mesma luta pelo derrube da burguesia... Os trabalhadores aspiram ao saber porque este é necessário para a vitória..., é necessária a instrução para o desenlace vitorioso da luta que travam» (V. I. Lénine. Colectânea *A Instrução Pública*, p. 60).

11. A 26 de Novembro de 1925, a convite da Associação Alemã dos Amigos da Rússia Nova, Lunatcharski usou da palavra na sala Beethoven de Berlim. A acta desta reunião saiu na revista *A Instrução Pública*, 1926, nº 4-5, pp. 253-256.

12. Leão Tolstoi escreve em *O que É a Arte?*: «Suscitar em si um sentimento já uma vez experimentado e, feito isso, exprimir esse sentimento por meio de gestos, linhas, sons, imagens ou palavras a fim de que por sua vez os outros os experimentem: é nisso que reside a acção da arte. A arte é uma actividade humana que consiste em uma pessoa recriar por meio de sinais exteriores reconhecíveis os sentimentos por ela experimentados, de modo a que eles se transmitam a outras pessoas que também os experimentam». (Leão Tolstoi. *Obras*, M., 1951, t. 30, p. 65, ed. em russo).

13. O escutismo (do inglês «scout», batedor), uma das formas mais espalhadas do movimento burguês de crianças e jovens, surgiu em 1907, por iniciativa do general inglês R. Baden-Powell. Assenta no sistema de educação cujos princípios vinham enunciados na obra de Baden-Powell *A Arte dos Escuteiros para os Jovens* (1898).

Foi em 1909 que o escutismo se infiltrou na Rússia. Em 1919, o II Congresso do Komsomol decidiu dissolver as organizações de escuteiros como sendo inadequadas às tarefas da educação comunista dos jovens. O Comissariado do Povo para a Instrução Pública apoiou esta decisão mas, embora repudiando a essência burguesa do escutismo, recomendava que dele se utilizassem certos métodos para as actividades das organizações comunistas de crianças e jovens.

«O escutismo — escrevia N. Krupskaia em 1922 no artigo *O Komsomol e o Escutismo* — tem algo que atrai irresistivelmente os jovens..., que lhes dá satisfação e os leva a prenderem-se à organização. Esse algo são *os métodos de aproximação do adolescente*» (N. Krupskaia. *Obras Pedagógicas*, Moscovo, 1959, t. 5, p. 37, ed. em russo). Krupskaia considerava pontos fortes do escutismo o estudo atento da mentalidade e dos interesses das crianças, o amplo recurso à sua iniciativa, o seu gosto pelas viagens, pelo heroísmo, pelo romantismo das aventuras, o emprego de formas vivas de trabalho entre as crianças, o pitoresco e a atracção dos rituais das organizações de escuteiros. «Se o Komsomol tem seriamente a intenção de educar a jovem geração — escrevia ela — tem de o mais depressa possível utilizar na sua própria prática estes métodos» (Ibid., p. 48).

14. Lunatcharski por mais de uma vez se insurgira contra as regras burguesas da vida familiar, contra a sujeição da mulher no seio da família, contra a atitude desdenhosa em relação à mulher. Escrevia ele num artigo de 1926: «... É-nos necessário um homem inflamado pela vida, que considere o seu jovem amor, as suas relações com a mulher um dos momentos mais deslumbrantes e significativos da sua existência. É parcimonioso na paixão e na ternura, mas os seus «ficamances» são realmente puros, profundos e belos, não rasgam o tecido das suas relações com a revolução, com os seus camaradas e o mundo, mas fazem parte harmoniosa delas» (*Krasnaia Gazeta*, 26 de Julho de 1926).

AS TAREFAS DA ESCOLA SOVIETICA NO PLANO DA EDUCAÇÃO

relatório para a conferência dos professores de ciências sociais, 27 de Junho de 1928.

Pelas tarefas, tema, problemas e ideias expostas, este relatório é em larga escala eco da conferência *A Formação de um Homem Novo* que Lunatcharski dera um mês antes perante um público diferente. No seu relatório, Lunatcharski prende-se sobretudo à análise teórica das tarefas educacionais da escola, aos problemas-chave da teoria da educação: papel social e natureza de classe desta última; objectivos da educação comunista na época da ditadura do proletariado; funções, tarefas, orientações e métodos da educação escolar na nova etapa da edificação socialista. Lunatcharski acha que nesta etapa as tarefas educacionais surgem como «condição dos futuros êxitos económicos e políticos, sem esquecer que elas complementam a transformação da vida humana, e é aí que reside o verdadeiro sentido de todo o movimento do proletariado».

Na nova etapa em que, segundo Lunatcharski, «a opinião comunista se fortificou», em que é necessário «passar mais energicamente à ofensiva, conquistar mais energicamente as crianças», uma tarefa adquire

grande importância: conjugar os esforços da escola, da sociedade e da família no domínio educativo. Impondo-se esta tarefa, Lunatcharski constata que a nova época apresenta imperativos inéditos aos docentes e a ciência pedagógica, que deve basear-se «em conhecimentos exactos». «As indicações que os nossos mestres de pensamento nos deram», afirma Lunatcharski, são a bússola a toda a prova para a criação de uma escola nova. Mas a «bússola» não basta para construir o «grandioso edifício»: é também necessária uma elaboração teórica aprofundada das questões pedagógicas, em primeiro lugar das da educação comunista.

Lunatcharski considera como a mais importante destas questões a interacção da colectividade e do indivídio, a formação da personalidade no seio de uma colectividade. Afirmando que o homem de novo tipo deve ter como traço principal o espírito colectivista, a consciência de si não como «eu» mas como «nós», Lunatcharski volta a salientar com insistência (como em *A Formação de um Homem Novo*) que a formação de uma personalidade independente, criativamente dotada, a partir de uma «base colectiva», é «o garante de uma vasta repartição do trabalho na sociedade», o garante da saúde moral da sociedade, da sua riqueza cultural.

O relatório de Lunatcharski é abundante em ideias que conservaram todo o seu valor. Uma das mais actuais é, nomeadamente, a sua tese da unidade, dos laços recíprocos entre ensino e educação. Declara ele que o conteúdo das matérias escolares encerra «uma grande força educativa», «abre um largo campo ao trabalho educacional». É preciso que o ensino vise a formação de uma concepção do mundo materialista, marxista, que isso seja feito gradualmente, «por ciclos, começando pela forma mais simples para passar pouco a pouco à mais aperfeiçoada». Não é menos importante, segundo Lunatcharski, que o ensino se torne uma força activa da formação do carácter da criança. O ensino deve ser «vivo, apaixonante e por isso mesmo educativo».

Outra tese actual de Lunatcharski: o papel crucial da aprendizagem do trabalho no processo geral da educação comunista dos jovens. Insistindo no «enorme significado do trabalho na educação», Lunatcharski examina «a questão do trabalho na escola» sob três aspectos: os métodos de trabalho e o carácter do ensino pelo trabalho, a aprendizagem do trabalho em si e o papel educativo do trabalho. Notar-se-á muito especial interesse das ideias de Lunatcharski a propósito da influência da educação e do ensino pelo trabalho na concepção do mundo. Esse aspecto continua essencial na pedagogia soviética moderna, na prática da escola soviética de hoje. O decreto do CC do PCUS e do Conselho de Ministros da URSS, adoptado em Dezembro de 1977, traça precisamente um vasto programa de modernização da educação e do ensino pelo trabalho, da preparação multifacetada dos alunos para trabalho produtivo, socialmente útil.

Os pontos de vista de Lunatcharski sobre a essência e as tarefas da educação estética são também extremamente fecundas. A ideia (enunciada em *A Formação de um Homem Novo*) de que a educação estética tem por objectivo principal a educação das «emoções humanas» (e não só o desenvolvimento das faculdades artísticas, da aptidão para a percepção estética da realidade e das obras de arte) é prolongada no presente relatório. Relevando o profundo papel dos impactos emotivos na formação de carácter, Lunatcharski salienta que «o uso primordial» da educação estética é o de organizar esses impactos a fim de inculcar os traços de carácter comunista, de educar «poderosa e duradoiramente» o homem no espírito dos ideais comunistas. A educação estética é aos olhos de Lunatcharski «um dos métodos de educação social». A educação sociopolítica é para ele o «eixo» à volta do qual há que «coordenar» tudo o que se realiza na esfera educativa.

As ideias hoje populares sobre o ensino em desenvolvimento dão grande interesse às considerações de Lunatcharski quanto à necessidade de iniciar as crianças mesmo muito jovens num amplo leque de conceitos científicos, de «contar mesmo aos mais pequenos a história da cultura sob a forma de conto maravilhoso».

1. Lénine sublinhara por reiteradas vezes que para a edificação do socialismo «é necessário um longo e perspicaz trabalho de instrução das massas» (V. I. Lénine. *Obras Completas*, t. 38, p. 97). No seu discurso na conferência de colaboradores da instrução pública (3 de Novembro de 1920), de que Lunatcharski expõe as teses principais, Lénine declarava: «Não partilhamos o ponto de vista utópico segundo o qual as massas trabalhadoras estão preparadas para a sociedade socialista... Para os trabalhadores da instrução e para o partido comunista, como vanguarda na luta, a tarefa fundamental deve ser ajudar a educar e a formar as massas trabalhadoras a fim de superar os velhos costumes, os velhos hábitos, herdados do velho regime... Esta tarefa fundamental de toda a revolução socialista nunca deve ser negligenciada ao examinar as questões particulares...» (V. I. Lénine. *Obras Escolhidas em Três Tomos*, t. 3, p. 401).

2. Lunatcharski tem em vista a seguinte passagem do relatório de Lénine ao II Congresso dos Sindicatos de Toda a Rússia, a 20 de Janeiro de 1919: «O operário nunca esteve separado da antiga sociedade por uma muralha da China. E manteve uma boa parte da psicologia tradicional da sociedade capitalista. Os operários constroem uma sociedade nova, sem se terem transformado em homens novos, livres da lama do mundo antigo; estão ainda mergulhados nela até aos joelhos. A limpeza desta lama não passa ainda de um sonho. Seria uma das mais falaciosas utopias pensar que se poderia fazê-lo de imediato» (V. I. Lénine. *Obras Completas*, t. 37, p. 449).

3. As «escolas da criança livre» beseavam a sua actividade na teoria da «educação livre» (corrente da pedagogia burguesa na segunda metade do século XIX e princípios do século XX, cujo ideal era o impulso livre, sem qualquer constrangimento ou limitação, das forças e faculdades da criança, a manifestação total das possibilidades do indivíduo). As teses da «educação livre» tinham por fonte a educação «natural» de Rousseau, que condenava a educação autoritária predominante nas escolas.

Na Rússia as ideias da «educação livre» foram parcialmente postas

em prática na «Casa da criança livre», aberta em Moscovo em 1906 e tendo existido até 1909.

4. Lunatcharski refere-se à seguinte passagem de *O Capital*: «Uma aranha faz operações que se assemelham às do tecelão, e a abelha confunde pela estrutura das suas células de cera a habilidade de mais de um arquitecto. Mas o que desde logo distingue o pior dos arquitectos da abelha mais habilidosa, é que ele construiu a célula na cabeça antes de a construir na colmeia» (K. Marx, F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 189).

5. Ver nota 8 para o artigo *A Filosofia da Escola e a Revolução.*

6. A Constituição da URSS adoptada pela sessão extraordinária do Soviete Supremo da União Soviética a 7 de Outubro de 1977, salienta que actualmente «foi edificada na URSS uma sociedade socialista desenvolvida», «uma sociedade em que as relações sociais socialistas atingiram a maturidade, uma sociedade onde, com base na aproximação de todas as classes e camadas sociais, e na igualdade de direitos — *de jure* e *de facto* — de todas as nações e povos e na sua fraterna colaboração, se formou uma nova comunidade humana histórica: o Povo soviético».
«A sociedade socialista desenvolvida — indica a Constituição — é uma etapa necessária no caminho do comunismo. O objectivo supremo do Estado Soviético é a construção da sociedade comunista sem classes» (*Constituição* (*Lei Fundamental*) *da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas*, Edições Progresso, Moscovo, 1981, pp. 4-5).

7. Ver o artigo *Da Escola de Classe* e as notas que com ele se relacionam.

8. O ensino «fiscal», na Rússia da primeira metade do século XIX, tinha por objectivo «formar pessoas aptas para o serviço económico ou administrativo».

9. A doutrina de Mach, corrente idealista subjectiva da filosofia e da metodologia da ciência, surgira em princípios do século XX sob influência dos trabalhos do físico e filósofo austríaco Ernst Mach (1838-1916) e dos seus discípulos. Os adeptos desta doutrina afirmavam, fiéis ao idealismo subjectivo, que o mundo é «um conjunto de sensações» e que a ciência tem portanto por única tarefa a descrição dessas sensações. Esta doutrina tinha pretensões ao papel de «filosofia das ciências da natureza» e tendia, em filosofia, a colocar-se «acima» tanto do materialismo como do idealismo. Estas pretensões dos partidários de Mach e a sua essência idealista subjectiva foram submetidas a uma rude crítica na obra de Lénine *Materialismo e Empiriocriticismo* (1909).

10. O solipsismo, forma extrema do idealismo subjectivo, segundo a qual a única realidade incontestável é o homem e a sua consciência, não existindo o mundo objectivo a não ser na consciência do indivíduo. O solipsismo confere igualmente um valor absoluto à sensação como fonte de conhecimento. Lénine empenhou-se numa crítica ao solipsismo em *Materialismo e Empiriocriticismo.*

11. Lunatcharski refere-se à seguinte tese de Engels no *Anti-Dühring* (1877-1878) (3ª parte. O Socialismo): «... Mas do mesmo modo que no seu tempo, a manufactura e o artesanato sob a sua influência desenvolvido tinham entrado em conflito com os entraves feudais das corporações, também a grande indústria, uma vez desenvolvida mais completamente, entra em conflito com as barreiras nas quais o modo de produção capitalista a tem encerrado. As novas forças de produção já ultrapassaram a forma burguesa do seu emprego; e este conflito entre as forças produtivas e o modo de produção não é um conflito nascido da cabeça dos homens..., ele está aí, nos factos, objectivamente, fora de nós, independentemente da vontade ou da actividade até dos homens que o provocaram. O socialismo moderno não é outra coisa que o reflexo no pensamento deste conflito efectivo, a sua reflexão, sob a forma de ideias, em primeiro nos cérebros da classe que directamente o sofre, a classe operária» (K. Marx, F. Engels, *Obras*, t. 20, p. 279).

12. *Pavlov, Ivan* (1849-1936), notável fisiologista soviético, fundador de uma teoria materialista da actividade nervosa superior. A consequente abordagem materialista das funções superiores do cérebro dos animais e do homem serviu de base para a teoria pavloviana dos «reflexos condicionados», as reacções adaptativas que surgem em condições determinadas (daí a sua denominação).

13. A Galeria Tretiakov, em Moscovo, é o principal museu de arte russa e soviética. *Pavel Tretiakov* (1832-1898) tinha-se empenhado em coleccionar em 1856 a fim de criar um museu de arte nacional acessível a todos. Foi em 1892 que doou a sua colecção à cidade de Moscovo A Galeria Tretiakov foi nacionalizada em 1918 e mais do que decuplicou as suas colecções durante os anos do poder soviético.

ÍNDICE DOS NOMES

A

Alexandre II — 266.

B

Baden-Powell R. — 217, 294.
Barbusse H. — 244.
Bebel A. — 39, 256.
Beethoven L. — 68, 294.
Bergson H. — 182, 287.
Blonski P. —99, 268, 287.
Boiarski — 251.
Borodine A. — 45, 258.
Brecht B. — 244.
Briand A. — 82, 263.
Buisson F. — 86, 265.

C

Catarina II — 275, 281.
Chatski S. — 288, 290.
Chtchedrine M. (Saltikov) — 83, 264.
Chtchedrine M. (Saltikov) — 83, 264.
Condorcet M. — 38, 39, 151, 255, 278.

D

Dante A. — 294.
Darvin Ch. — 235.
Delianov I. — 265.
Dewey E. — 289.
Dewey J. — 119, 194, 200, 274, 289.
Dobroliubov N. — 253.

E

Engels F. — 163, 187, 203, 208, 233, 234, 262, 280, 289, 292, 299.

F

Feuerbach L. — 42, 258.
Fichte J. — 152, 227, 278.
Foerster F. — 33, 34, 85, 145, 146, 147, 211, 255.
Ford — 234.
Furmanov D. — 182, 287.
Froebel F. — 89, 152, 267, 278.
Fulop-Miller — 219.

G

Gallifet G. — 264.
Gogol N. — 184, 287.
Gorki M. — 242.
Guilherme II — 19, 87, 88, 146, 231.

H

Hamp P. — 182, 287.
Herbart J. — 89, 152, 267, 278.
Herriot E. — 192, 289.
Hokusai K. — 258.
Humboldt W.— 31, 35, 255.

J

Jefferson T. — 248.

K

Kalachnikov A. — 99, 268.
Kautsky K. — 83, 264.
Kolesnikova N. — 283.
Konovalov A. — 82, 263.
Kordes V. — 203.
Krupskaia N. — 126, 164, 167, 172, 259, 262, 277, 282, 283, 284, 295.

L

Lassalle F. — 58, 190, 259.
Lénine V. — 112, 130, 132, 157, 160, 177, 187, 190, 191, 194, 195, 198, 202, 209, 216-219, 222-224, 242-244, 247-250, 252, 255, 259-262, 264, 268, 271-273, 275, 276, 283, 285, 287-294, 297, 298.
Lloyd George — 82, 264.
Löbe — 211.
Le Peletier L. M. — 39, 151, 256, 278.
Luther M. — 155, 278.
Lvov G. — 82, 263.

M

Mach E. — 233, 298.
Malthus Th. — 65, 262.
Marx K. — 19, 65, 77, 118, 150, 175, 187, 189, 191-193, 196-199, 203, 207, 213, 222, 223, 225, 226, 233-235, 244, 252, 255, 258, 259, 262, 264, 269, 275-277, 279, 287-289, 292, 298.
Maupassant G. — 47, 258.
Millerand E. — 82, 264.
Molière — 135, 277.
Monroe P. — 279.
Montaigne M. 39, 256.

N

Napoleão I Bonaparte — 204, 229.
Natorp P. — 35, 161, 252, 280.
Nicolau II (Romanov) — 23, 252.
Nietzsche F. — 204, 293, 294.

P

Paulsen F. — 86, 144, 145, 265, 266.
Pavlov I. — 235, 299.
Pestalozzi J. — 35, 89, 152, 255, 267, 278.
Pedro I, o Grande — 141, 276.
Platão — 31, 254.
Potemkine G. — 164, 281.
Puchkine A. — 184, 258, 287.

R

Ricardo D. — 65, 261.
Robespierre M. — 216, 256.
Rockefeller — 17.
Rolland R. — 244.
Rousseau — J.-J. — 89, 152, 267, 278, 297.

S

Schiller F. — 39, 256.
Shaw B. — 244.
Smith A. — 33, 65, 255.
Sverdlov I. — 262.

T

Talleyrand Ch. — 151 278.
Tchapaev V. — 287.
Tchernov V. — 82, 263.
Tchernichevski N. — 253.
Terechtchenko M. — 82, 263.
Tolstoi D. — 86, 265.
Tolstoi L. — 94, 95, 183, 204, 228, 268, 287, 294.
Tretiakov P. — 237, 299.
Tsereteli I. — 82, 263.
Tulaikov N. — 195, 289.

U

Uspenski G. — 182, 287.

V

Valuiev P. — 266.

Vladimir Ilitch — Ver Lénine V.
Vorovski V. — 281.

W

Washington G. — 248.

Z

Zernov — 131.

ÍNDICE

Ao Leitor 3
Nota da Redacção 6
Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública 8
Da Educação Social 28
O Que é a Instrução 42
A Propaganda Comunista e a Instrução Pública 56
Objectivos da Instrução Extra-Escolar na Rússia Soviética . . . 61
Da Escola de Classe 77
O Papel das Faculdades Operárias 103
De Que Escola Precisa um Estado Proletário? 111
A Filosofia da Escola e a Revolução 134
Tarefas da Instrução Pública no Sistema da Edificação Soviética 157
A Arte Verbal na Escola 181
Premissas Sociológicas da Pedagogia Soviética 189
A Formação de um Homem Novo 199
As Tarefas da Escola Soviética no Plano da Educação . . 222
A. V. Lunatcharski. Breve Nota Biográfica 242
Comentários 246
Índice dos nomes 300

AO LEITOR

Os Editores ficar-lhe-ão muito agradecidos se nos der a conhecer a sua opinião acerca da tradução do presente livro, assim como acerca da sua apresentação e impressão. Agradecer-lhe-emos também qualquer outra sugestão. O nosso endereço é:

Edições Progresso, Zúbovski bulvar, 17, Moscovo, URSS.

ANATOLI LUNATCHARSKI

Anatoli Vassilievitch Lunatcharski (1875-1933), eminente homem de Estado e personalidade pública, foi o primeiro a ocupar o cargo de Comissário do Povo para a Instrução (1917-1929) da jovem República dos Sovietes.
O papel desempenhado por A. Lunatcharski na organização da instrução pública foi na verdade enorme. Possuindo conhecimentos enciclopédicos e uma profunda cultura, realizou um colossal trabalho ao debruçar-se sobre os complexos problemas da instalação de uma escola de ensino geral de novo tipo, ao fazer participar as amplas massas laboriosas na obra da instrução pública.
Grande erudito, homem de letras e publicista, A. Lunatcharski deixou uma rica herança literária: numerosas obras nas quais examina diversos problemas dizendo respeito à cultura socialista.
As conferências, palestras e artigos sobre o tema da educação e da instrução, apresentados nesta colectânea, ocupam nessa herança um lugar especial. Ainda hoje estas obras conservam toda a sua actualidade.

ISBN 5-01-000658-8

Edições Progresso